

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**TRABALHO DE PROJECTO**

**“ ELES SAEM DIFERENTES! “**

**Contributo para a optimização de um modelo de formação de adultos”**

**MARIA DA LUZ GUERRA DE OLIVEIRA**

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE ADULTOS**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO**

**2011**



## RESUMO

O presente projecto de intervenção foi desenvolvido como resposta a uma proposta vinda da directora pedagógica de uma escola profissional, no sentido de colaborar na formação de alguns professores daquela escola, por razões como a respectiva ausência de experiência pedagógica e profissional.

O desafio foi pertinente contribuindo para desenvolver estratégias baseadas num dispositivo de formação assente no princípio do destinatário como actor da sua própria formação, sugerindo estratégias orientadas pelas experiências vivenciadas.

Para tal, foi seguida a metodologia participativa de projecto, identificando-se como elementos centrais do dispositivo de formação: o percurso a seguir com respeito pelo adulto, a sua experiência de vida, e o contexto social em que decorre a situação de formação.

A identificação dos problemas, as estratégias de trabalho adoptadas e o acompanhamento da construção do projecto foram, por conseguinte, realizados em interacção com os professores e em contexto de trabalho.

O projecto de intervenção que se apresenta é o resultado de um trabalho, realizado ao longo de quase um ano lectivo, em que se conjugou teoria e prática, se questionaram conhecimentos adquiridos, se confrontaram situações, se debateram ideias e, sobretudo, se construiu, de forma participada e reflexiva, uma resposta viável para um problema. Com este projecto pretende-se, assim, contribuir para que a escola possa continuar a afirmar: “ Eles saem daqui diferentes ! “

Palavras-chave: Educação / Formação de Adultos; Dispositivo de Formação; Metodologia Participativa de Projecto; Formação reflexiva de professores.

## **ABSTRACT**

This intervention project was developed in response to a proposal coming from the educational director of a vocational school, to collaborate in the training of some teachers at that school, for reasons such as their lack of educational and professional experience.

The challenge was pertinent helping to develop appropriate strategies based in a training device supported by the principle of the recipient as an actor of his own formation, suggesting strategies guided by experiences.

To this end, the methodology of participatory project was carried on identifying themselves as central elements of the training device: a route to follow with respect for the adult, his life experience and social context in which training takes place.

The identification of issues, working strategies adopted and the monitoring of construction of the project were therefore carried out in interaction with teachers and work context.

The presented intervention project is the result of a work made for almost one academic year, which has combined theory and practice, knowledge is questioned, confronted situations, and ideas were discussed, especially if built in a participatory way, reflective of a viable answer to a problem. This project aims, therefore, to contribute to the school so that we can continue to say: "They leave here different! "

Keywords: Education / Adult Education, Training Device; Participatory Project Methodology; Reflective training of teachers.

**À Dr<sup>a</sup> Maria do Sameiro Ribeiro,  
uma directora que faz a diferença !**

**Agradecimento**

**Ao Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito**  
**pela sua compreensão, disponibilidade e orientação.**

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
-------------------	----------

## PARTE I

<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
1- Questões relativas à formação de adultos.	6
1.1. Formação / Educação de adultos	6
1.2. Formação de professores no contexto da formação de adultos.	18
1.3. Formação de professores como profissionais reflexivos.	23
2- Clima de escola como promotor de iniciativas no campo da formação de professores.	25
2.1. Clima de escola	25
2.2. Clima de escola e liderança	30
2.3. Clima de escola e eficácia	32
3- Metodologia do trabalho de projecto	34
3.1. O que é um projecto	34
3.2. Justificação da metodologia participativa de projecto	35

## PARTE II

<b>METODOLOGIA PARA O DIAGNÓSTICO</b>	<b>38</b>
1- Natureza do estudo	39
2- Objecto do estudo	40
3- Sujeitos do estudo	41
4- Objectivos do estudo	43
5- Técnicas de recolha e análise de informação	44
5.1. Análise documental	45
5.2. A entrevista com guião e análise de conteúdo	46
5.3. Observação etnográfica/participante	59

### **PARTE III**

<b>O PROJECTO DE INTERVENÇÃO</b>	<b>61</b>
1- O Diagnóstico	62
1.1. Identidade da escola	63
1.2. Identificação de problemas	72
1.2.1. Inferências feitas com base nas entrevistas	72
1.2.2. Inferências feitas com base nas sessões de trabalho	77
1.2.3. Observações pessoais	80
1.3. Análise SWOT	81
2- Objectivos do projecto de intervenção	84
3- O Projecto de Intervenção	84
3.1. Questões a responder	84
I- Formação científica específica	84
II- Formação pedagógica e didáctica no domínio do ensino das Ciências Sociais	85
III- Formação no domínio das competências interpessoais	88
3.2. Programa	89
4- Condições para a execução e financiamento do projecto	93
5- Acompanhamento e avaliação do projecto	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>96</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>102</b>





# INTRODUÇÃO

Ao iniciar-se um projecto de trabalho, encontra-se, frequentemente, à partida, algumas dificuldades que se prendem com a ainda pouca clarificação e delimitação do seu objecto. Sente-se a sua presença difusa, conhece-se o contexto, reconhece-se o domínio, mas não se consegue recortá-lo com precisão. Por outro lado, a motivação impulsiona-nos para o arranque, mas as condições para iniciar o percurso não se encontram presentes. A introspecção toma, então, lugar, procurando respostas, mas, em seguida, surge outro tipo de questões – O que se vai estudar deverá ter interesse para o investigador? Será útil ter algum conhecimento prévio, mesmo de senso comum? Conta a nossa intenção, o nosso desejo de saber mais? Como será feita a apropriação do nosso projecto?

De qualquer forma, o assentar ideias surge sempre depois de algum brainstorming, ponderação e trabalho sereno. Por afastamento deliberado, exclusão de partes ou algum outro factor, consegue-se a identificação do problema sobre o qual o enfoque irá incidir.

Com alguma sorte, o problema surgiu, permitindo o trabalho numa área em que tenho conhecimentos – a área da docência – mas, desta vez, noutra perspectiva – a de adultos que pretendem uma formação específica, capaz de responder aos seus problemas e que os ajude a desenvolver projectos junto dos seus alunos.

Quando se inicia uma carreira, como a da docência, muitas dúvidas e questões surgem, sem que, na maior parte das vezes, alguma estrutura institucional ou alguém dê resposta, ajude ou oriente. Nesse momento de confronto com uma realidade simultaneamente próxima e distante - porque já fomos alunos, mas ainda não somos professores - a possível racionalidade e consciência da situação apresenta-nos um conjunto quase infinito de problemas a que gostaríamos de responder com “profissionalismo”. É nesse momento que desejaríamos já estar mais preparados, porque o saber científico não basta. Começamos, então, a sentir presente o peso da responsabilidade da nossa decisão e a falta de chão de não ter mais apoios.

É do conhecimento deste estado de ansiedade de jovens professores em início de carreira que as escolas, através de mecanismos por si criados, tentam dar resposta. No entanto, as orientações e ajudas prestadas, podem não corresponder aos problemas sentidos.

A proposta de trabalho apresentada teve como ponto de partida um pedido de formação para professores em início de carreira. O pedido, feito pela directora pedagógica de uma escola profissional, era bem mais ambicioso do que à partida se supunha. Não se tratava da formação mais ou menos estereotipada que todos os professores reclamam: “saber definir objectivos e construir bons instrumentos de avaliação”. Percebi com a entrevista à directora que a escola se encontrava estruturada em função de uma missão focada para a realização pessoal e social de todos os seus colaboradores e o pedido era feito, também, nesse sentido.

Por ser professora há mais de trinta e cinco anos, ligada à formação de professores há quase doze, e conhecendo os problemas que se prendem com formações “enformadas” que não dão resposta aos problemas de facto sentidos, pretendi, antes de mais, averiguar “como aquelas professoras em princípio de carreira se podem tornar professoras” (Canário, 1999), identificando com elas os seus problemas. As conversas informais, entrevistas e sessões de trabalho que realizei com os diferentes intervenientes foram esclarecedoras – todos se sentiam bem ligados à escola, “ vestindo a sua camisola“, tinham claro o objectivo do seu trabalho, era-lhes reconhecido o seu esforço e viam resultados. **“Os miúdos saem daqui diferentes, mais responsáveis, bem formados e preparados para o mundo! “**

O que me era, então, pedido? “ *Quero que os meus professores se sintam de tal maneira seguros que vão mais longe na formação dos alunos! Eles estão motivados e querem fazer bem!* “ disse-me a directora.

Compreendi, então, que me era pedido uma **intervenção que pudesse contribuir para otimizar a formação de alunos em preparação para o mundo laboral, através de um trabalho de apoio e formação a duas jovens professoras, em início de carreira**, de acordo com os seguintes objectivos iniciais:

- 1- Compreender os principais problemas das jovens professoras em início de carreira;
- 2- Contribuir, através de um projecto de intervenção, para que a docência, mesmo em início de carreira, se faça privilegiando a experiência, a valorização pessoal e a transformação de informação em conhecimento e saber, beneficiando, por arrastamento, alunos e escola.

A intervenção a desenvolver foi, então, estruturada tendo em conta a formação enquanto elemento integrante do processo de socialização (e não como processo autónomo) constituindo-se em relação social (e não em relação interpessoal). Para tal, a experiência social foi o conceito estruturante, dentro do modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, sendo referido como o mais adequado à formação de adultos. (Canário, 2008).

# **PARTE I**

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. QUESTÕES RELATIVAS À FORMAÇÃO DE ADULTOS**

### **1.1. FORMAÇÃO / EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Começar-se-á por fazer breves considerações acerca das duas expressões ou conceitos relativos às práticas educativas para adultos – Educação / Formação de adultos - de acordo com Canário (2008).

#### **Formação / Educação**

As duas expressões, relativas a uma mesma realidade, são utilizadas na literatura científica de forma indiferenciada, por muitos autores (Canário, 2008). No entanto, o seu uso alternativo assenta em diferenças de carácter teórico e institucional. O conceito de educação de adultos refere-se à educação com base na alfabetização e à forma como esse processo é ministrado – na escola, através de uma acção de adultos sobre adultos, à semelhança da educação para crianças; já a formação de adultos insere-se numa atitude de crítica ao ensino, que começava a dar evidências de insucesso, tendo-se tornado necessário substituí-lo por outras estratégias, como a formação, orientada pelos problemas sentidos pelos formandos e realizado em instituições adequadas para tal fim (Canário, 2008).

O conceito de “Educação de Adultos” foi preferencialmente utilizado em Portugal, nos últimos 25 anos, seguindo organizações internacionais e tem vindo a adquirir novos estatutos devido ao sucesso de algumas práticas inovadoras introduzidas no domínio profissional da formação de adultos, sobretudo a partir dos anos oitenta, a que se seguiram novas teorizações da parte de investigadores ligados ao sistema escolar e à educação permanente, e à divulgação de trabalhos produzidos por autores estrangeiros. Nos anos noventa, a oferta e procura de cursos de mestrado na área da formação de adultos veio ajudar a divulgar importantes trabalhos de investigação por parte de autores portugueses e a consolidar esta possibilidade de formação.

Nos anos 1990, a Educação de adultos é transportada para um contexto mais amplo de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Esta nova concepção, segundo Pires (2005) desenvolve-se segundo três eixos que caracterizam a sociedade contemporânea - a sociedade do conhecimento e informação, a economia do conhecimento e a evolução do mundo do trabalho e das organizações. A aprendizagem torna-se, assim, numa necessidade permanente e numa forma de evitar a exclusão social, deixando de ser considerada um processo temporal (lifelong) para ser encarada como um processo complexo tendo em conta a multiplicidade de contextos (lifewide).

A ALV ganha, por isso, visibilidade na agenda política, sendo publicados vários documentos e realizados diversos encontros dos quais se pode salientar, a título de exemplo, o Memorando para a ALV, proposto pela U.E. em 2000, que contribui para fortalecer o conceito de ALV, numa perspectiva holística. O conceito de ALV é, então, definido como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.”

A ALV passa, então, a ser perspectivada como um processo global conducente ao desenvolvimento do ser e já não exclusivamente como assimilação de conteúdos (Faure, 1972 in Cabrito, 1994). Segundo o mesmo autor, todo o acto educativo extravasa a escola e o sujeito aprende em auto, hetero e eco-formação.

A Educação Permanente e ALV vieram, assim, impulsionar a Educação / Formação de Adultos para novos caminhos e novas formas de olhar a aprendizagem.

Actualmente, os conceitos de educação de adultos e formação de adultos coexistem, embora cada autor possa identificar-se preferencialmente com um ou outro. O que parece relevante neste debate é poder reconhecer-se na educação ou formação de adultos a perspectiva da construção da pessoa.



### **Pedagogia e Andragogia**

O termo Andragogia é da autoria de Malcolm Knowles que, em 1968, nos E.U.A., publicou um artigo alusivo à especificidade da educação de adultos. Este novo conceito tem como fundamento a oposição entre os modelos ou modos de ensino-aprendizagem para jovens e modelos para adultos. De facto, para caracterizar os dois modelos, Knowles partiu de uma distinção entre os dois grupos sociais, quanto aos seguintes parâmetros: necessidade de saber, conceito de si, papel da experiência, vontade de aprender, orientação da aprendizagem e motivação. Identificando as diferenças, por si encontradas, simples, dicotómicas e normativas quanto à acção educativa, o autor concluiu da necessidade de um modelo apropriado para os adultos.

A visão maniqueísta apresentada tem, naturalmente, objecções, dado que se parte do princípio de que o modelo de formação de jovens assenta numa pedagogia “tradicional” em que os jovens apenas precisam de saber o que o professor ensina; que os professores olham para os seus alunos como dependentes de si, que a experiência do formando é inexistente ou inútil; que o aluno apenas aprende orientado por factores de motivação externos e ligados à escola e a aprendizagem tem um carácter cumulativo e não orientado para a resolução de problemas.

Por oposição, os adultos precisam de saber por que razão aquela aprendizagem lhes é útil; são tratados como seres responsáveis e com capacidade de decisão, sabem gerir as suas vidas; a sua experiência é tida em consideração, constituindo, por vezes, um recurso fundamental para a sua formação; encaram a formação como possibilidade de resolução de problemas efectivamente sentidos; a aprendizagem é centrada em problemas e não em conteúdos e a sua principal motivação é de natureza interna como a realização pessoal, a auto-estima ou uma melhor qualidade de vida.

Ora esta visão tão redutora da realidade já não tem fundamento, tendo em conta os progressos que as ciências da educação têm tido nas últimas décadas. A oposição entre pedagogia e androgogia assenta na convicção de que a educação de adultos tem atributos que a superiorizam, o que só é verdade se se considerar a pedagogia “tradicional”. Também a educação de jovens deverá implicar uma formação alternativa

que assente em competências, na experimentação e num saber adquirido por via não exclusivamente transmitido. A educação é um processo permanente de auto-construção do indivíduo, sendo, assim, centrais a pessoa e a sua experiência de vida. É a experimentação que permite a apropriação do conhecimento e deste em saber.

Por conseguinte, a existência de uma teoria geral dos processos de aprendizagem, comum a jovens e adultos, permite aproximar os dois modelos de formação, naturalmente, adaptados às especificidades dos seus destinatários.

Assim, a formação de professores, enquanto adultos, embora possa ter alguns elementos comuns à formação de jovens, nomeadamente quando se recorre a metodologias activas, exige, contudo, que se aceitem diferenças e modelos de formação específicos, nomeadamente porque o adulto tem uma melhor percepção do significado das novas aprendizagens, isto é, do que lhe pode ser útil, do que quer e como quer aprender, por exemplo.

### **Modelos educativos na educação/formação de adultos**

A forma como as sociedades têm encarado o processo de formação dos adultos tem privilegiado a vertente económica como resposta às necessidades do trabalhador e do mercado de trabalho. Três eixos têm orientado, essencialmente, essa formação – a produtividade, a competitividade e o crescimento económico.

Para essa finalidade, têm sido concebidos diferentes modelos de formação que se distinguem entre si pelos métodos utilizados, pelo lugar do formando e do formador e pelos objectivos que se propõem atingir. No entanto, se alguns modelos privilegiam os objectivos de cariz economicista, outros perspectivam a formação como mais um momento de socialização, voltada para uma formação para a cidadania. (Cabrito, 1994).

Para o trabalho solicitado, afigurou-se fundamental reflectir sobre processos de formação de adultos que têm vindo a ser concretizados e que assentam em princípios que permitem construir algumas tipologias de formação de adultos que serão descritas, em linhas gerais. São elas a de Gilles Ferry (1983), de Marcel Lesne (1984), de Monteil

(1985), de Lise Dumailly (1992), de Fernández (2005) e a de Gaston Pineau (desde a década de 1980).

Assim, **Ferry** (1983) distingue os modelos de formação de adultos segundo o tipo de processo, a sua dinâmica formativa e o seu modo de eficiência e apresenta:

- o modelo de formação centrado nas aquisições - este modelo estrutura-se em torno do que é considerado o ensino “tradicional “ ou mesmo a pedagogia por objectivos. Os conteúdos de formação considerados indispensáveis ao perfil de competências desejado, as respectivas estratégias e a gestão racional do processo dão ao formador o papel central neste modelo.

- o modelo de formação centrado na iniciativa - este segundo modelo distingue-se, fundamentalmente do primeiro, pelos papéis do formador e formando e pela metodologia usada. Neste caso, a formação baseia-se no desenvolvimento pessoal do formando, através de iniciativas e actividades específicas. Assim, o produto da formação constituirá menos as aquisições e a sua aplicação e mais as competências adquiridas.

- o modelo de formação centrado na análise – este terceiro modelo assenta num trabalho de reflexão e análise que o formando vai realizando sobre a sua vida pessoal e profissional, ao longo do tempo, e que irá permitir a concepção de projectos de vida adequados aos diferentes contextos e situações. Neste caso, para o autor, ultrapassa-se a capacidade de aprender a aprender, pois “o indivíduo que é capaz de analisar, também é capaz de aprender a ser capaz de referenciar aquilo que é conveniente aprender.” (Ferry, 1983).

Para **Lesne** (1984) é possível estabelecer três modos de organizar o trabalho pedagógico, de acordo com a relação saber / poder que ocorre no processo de formação. Isto é, a forma como é encarado o sujeito da formação, o contexto de formação e os objectivos são os factos que permitem distinguir os três modos de trabalho ou formação que são:

- o modo de trabalho de tipo transmissivo de orientação normativa – este primeiro modelo assenta na transmissão de bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente, numa relação assimétrica em que o formador tem um papel determinante.

- o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal - neste caso, o formando é o centro ou sujeito do modo de produção, sendo incitado, através de dispositivos específicos de formação, a apropriar-se do conhecimento.

- o modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo centrado na inserção social do formando- o adulto em formação, em contexto real, apropria-se do conhecimento, como no segundo modelo, mas joga com a sua experiência social e profissional, o que corresponde a um modelo de práticas sociais e não apenas pedagógicas, situação que , aliás, constitui o cerne da problemática da formação de adultos. Este terceiro modo de formação é o mais ajustado à realidade pessoal e social do adulto, na perspectiva de Lesne.

Canário (2008:109) refere, a propósito da aprendizagem experiencial, “*o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde , ao longo da sua vida, ao processo da auto-construção como pessoa*”.

**Monteil** (1985) distingue os possíveis sistemas de formação baseando-se na distinção entre informação, conhecimento e saber.

Resumidamente, informação é algo exterior e independente do indivíduo que este pode acumular e divulgar; já o conhecimento pressupõe a integração dessa informação, trabalhada de forma experiencial, sendo, portanto, pessoal e intransmissível; este conhecimento é transformado em saber a partir de um processo de objectivação, isto é, quando ligado às interacções e actividades próprias do sujeito. Nesta situação, o saber pode ser utilizado por outros, mas apenas como informação.

Com base nesta distinção, Monteil propõe três sistemas de formação:

- o sistema finalizado pré-programado – este sistema modelo caracteriza-se por um modelo composto por informações “finalizadas” que se transmitem sem serem vividas ou experienciadas, tendo em vista um determinado resultado pré-programado.

- o sistema finalizado divergente – este modelo de formação, ao contrário do anterior, não tem um resultado pré-programado. Tem como objectivo a produção de conhecimento através de situações específicas que o indivíduo possa experienciar e viver para transformar a informação impessoal e independente em conhecimento seu e intransmissível. Os resultados serão, portanto, divergentes dos de uma formação pré-programada, ou seja não tem um resultado único.

- o sistema finalizado contratual – este modelo é concebido para orientar a produção de saber, através de diferentes formas de pesquisa. O seu resultado é difícil de prever, dada a complexidade do modelo.

À semelhança de Lesne, **Dumailly** (1992) encara os diferentes modelos de formação de acordo com o critério saber/ poder de formandos e formadores, estabelecendo quatro tipos ou formas de transmissão de saberes:

- a forma universitária – o saber é transmitido pelo professor que é não só um reprodutor mas também um construtor de conhecimento. O vértice mais importante do triângulo professor/ discípulo /saber é o do saber na pessoa do professor, sendo o formando o elo mais fraco.

- a forma escolar – neste caso, o formador, mesmo sendo o detentor do saber, não é considerado detentor do poder pelo facto deste ser atribuído a entidades exteriores, como os programas oficiais ou o próprio Ministério.

- o modelo formativo contratual – este modelo de formação estrutura-se sobre uma relação contratual entre os diferentes parceiros. O poder é repartido visto os conteúdos, os objectivos e as estratégias da formação poderem ser objecto de negociação.

- o modelo interactivo-reflexivo – assente na resolução de problemas reais e em contexto, este modelo implica formandos e formadores numa estratégia de formação colectiva. Nesta forma de aprendizagem, os saberes vão sendo produzidos e postos em prática durante a formação, pelo que a relação saber/poder não se coloca nos mesmos moldes que as anteriores.

**Fernández** (2005), considera três modelos na educação de adultos do século XX: o modelo receptivo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo:

- o modelo receptivo alfabetizador – corresponde ao modelo adaptado do ensino das crianças. O formador é o protagonista deste modelo de formação, debitando o conhecimento que o formando acumula à semelhança de uma “conta bancária “. Nesta perspectiva, e centrando-nos na formação de adultos para o trabalho, o formando acumularia um conjunto de conhecimentos, certamente mais actualizados e úteis, mas que não o transformará num trabalhador diferente do trabalhador executivo, já que outras competências que ultrapassam a memorização e o consequente consumo de conhecimentos não foram exercitadas. É um modelo que assenta essencialmente na lógica da acumulação de saberes determinados pelo “colonizador“ contra o “oprimido” (Freire, 1992).

- o modelo dialógico social - privilegia o aprender a ser e o indivíduo /trabalhador como actor principal do processo de aprendizagem. O contexto da aprendizagem é mais amplo. O uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido (Fernández 2005). Com este modelo surge o conceito de competências sociais para intervir de forma participativa e emancipadora. Os conhecimentos são transformados em competências, devido à forma de aquisição dos conhecimentos, ao contexto e aos dispositivos de aprendizagem. Este modelo corresponde a um tipo de trabalhador não taylorizado e com responsabilidades e formas de trabalho participativas, em equipa e mais criativas. Com este modelo de formação, embora os resultados sejam interessantes do ponto de vista empresarial, os

objectivos e o modo de os conseguir, ao privilegiarem o indivíduo como pessoa e não como recurso humano, darão origem, necessariamente, a “outro” indivíduo.

- o modelo económico produtivo - é o modelo de formação actual. Considerando que desapareceu praticamente o analfabeto absoluto, surge, então, o analfabeto funcional – aquele que sabe ler e escrever, mas não possui as competências necessárias ao desempenho de funções que exigem outras competências. As exigências das sociedades produtivas baseadas no conhecimento obrigam os indivíduos a procurar essas novas competências. Este modelo de formação tem características que importa reter como:

- quem mais procura formação contínua é quem mais sabe e vice-versa;
- quem mais procura são os indivíduos situados nos escalões mais elevados das empresas e os que trabalham em grandes empresas. A aquisição de novas competências como a criatividade, imaginação, comunicabilidade, crítica, diálogo, trabalho em equipa são as razões da procura de formação, o que não acontecia, nem seria necessário, no trabalho em cadeia característico de níveis de formação menos exigentes;
- não são só as exigências exteriores ao indivíduo que estão a mudar; o interior do indivíduo também está em mudança – os seus critérios, os seus valores, as suas condutas, a sua ética, o que o obriga a procurar uma formação de um nível superior.

Neste modelo, mesmo considerando as suas características distintivas, o critério subjacente é económico e o formador é um gestor de recursos.

**A abordagem História de Vida - histórias de vida como projecto de conhecimento e como projecto de formação.**

A concepção de um projecto de formação, com base nas histórias de vida autobiográficas, considera os sujeitos dessas narrativas como os elementos centrais do conhecimento e da formação. Neste campo de investigação sobressaem os

investigadores Marie-Christine Josso, Mathias Finger e Pierre Dominicé, da Universidade de Genebra.

Podem ser, igualmente, referidos os trabalhos posteriores de Schon e de Nóvoa sobre a mesma temática.

Este projecto de formação nasce no final da década de 1960, exactamente, como crítica e rejeição ao modelo “tradicional” em que a formação tinha uma idade, um lugar e uma intencionalidade. A nova proposta de formação de adultos assenta no postulado de que a formação é permanente, opera-se em todos os lugares e processa-se segundo códigos muitas vezes de difícil compreensão e controlo por parte de outros (Josso, 2002)

Do ponto de vista metodológico, propõe-se, então, o sujeito como elemento central do processo de investigação por oposição ao modelo tradicional, racional e determinista que dominou até ao fim dos anos setenta.

A validade do conhecimento em ciências sociais, segundo o paradigma dominante até à década de 1970, tem sido posta em causa, pelos seus pressupostos. O paradigma de investigação dominante, nascido da luta pela conquista do estatuto de ciência para os estudos no domínio social, de que o racionalismo e o positivismo são seu corolário, permitiu o avanço em domínios relativamente aos quais se julgavam interditos. As concepções filosóficas da época, séculos XVII-XVIII, não admitiam a incursão pelos domínios do comportamento humano.

Com o século XIX, dá-se a conquista da categoria de ciência para as disciplinas sociais, exigindo-se, desde logo, o distanciamento entre o sujeito e o objecto de investigação, à semelhança dos procedimentos da investigação no campo das ciências naturais. A necessidade desse não envolvimento, dessa “exterioridade durkheimiana”, transformando os comportamentos sociais em “coisas”, garantiria o não envolvimento do sujeito e, portanto, o rigor na investigação. Mas a progressão no estudo da problemática social deu origem às ciências especializadas, implicando a simplificação da realidade, estudando-se certos aspectos ou parcelas da realidade, com a



profundidade possível, mas não o todo. O recurso à Matemática e Estatística foi outro factor que, ao permitir a quantificação, contribuiu para a ilusão do rigor na investigação. Estas condições assegurariam, assim, o estatuto de ciência às novas produções teóricas, cujo objectivo era o conhecimento com o objectivo de dominar a realidade.

De facto, o paradigma de investigação para as ciências naturais, saído da revolução efectuada no século XVI e seguintes, impôs regras que, ao serem adoptadas pelos investigadores do social, tornaram-se universais e, na opinião de Santos (1987), por exemplo, ditatoriais e excludentes de outras formas de abordar o objecto de estudo e de conhecimento - o que não é rigoroso como se procede nas ciências naturais, não é científico.

Ora, sabe-se que o conhecimento é subjectivo, que o distanciamento entre sujeito e objecto é difícil, que a realidade social é complexa e holística e que a quantificação não garante o rigor que se desejava, à semelhança do que parecia acontecer no domínio das ciências da Natureza. Durkheim já alertava para a tipicidade das leis em ciências sociais; Weber preconizava um estudo compreensivo, i.e., intersubjectivo, qualitativo e descritivo e, mesmo no domínio das ciências naturais, Einstein introduziu o conceito de relatividade; Heisenberg demonstrou a interferência do todo o sujeito no objecto de investigação; Godel apresentou o teorema da incompletude e Prigogine coloca a questão do conhecimento sobre o próprio conhecimento. (Santos, 1987).

Assim, a compreensão do processo através do qual as pessoas se formam é uma alternativa com significado quando se pretende que a formação ultrapasse o domínio universal e técnico. Esta nova forma de perspectivar a formação, partindo das histórias de vida dos sujeitos, permite compreender a importância que a formação assumiu ao longo das suas vidas, mas permite, igualmente, que as histórias de vida se possam transformar em metodologia de investigação e em dispositivos específicos de formação.

Esta abordagem “História de Vida “ assenta no conceito de vivência experiencial que implica experiências de vida susceptíveis de causar transformações nos indivíduos que sobre elas deverão reflectir, por terem significado para eles. Estas experiências perturbadoras do adquirido e do automatismo, dado que implicam a pessoa na sua

globalidade psicossomática e sócio-cultural, farão com que o sujeito possa (re)orientar o seu futuro, fazendo um exame mais consciente da caminhada feita e dos pressupostos das suas decisões. Como refere Josso (2002), a experiência só se transforma em vivência quando se reflecte sobre ela; e só constituirá aprendizagem para a vida nestas circunstâncias.

Conhecer a relação entre a história do sujeito aprendente com o saber será o eixo estruturante desta nova forma de ver a formação de adultos e, na opinião de Josso (2002), de um novo paradigma de formação que a autora designa por “ Caminhar para si “ (Josso, 2002:42), fazendo equivaler a formação, normalmente vista como uma etapa ou em elemento autónomo no percurso de uma vida, como um projecto à escala da vida. A abordagem História de Vida permite, assim, passar de uma formação programada para uma vida a construir, orientada por um auto-conhecimento facultado pela experiência reflexiva sobre si. “Formar é sempre formar-se!” (Josso, 2002:9).

### **A teoria tripolar da formação - auto-formação, hetero-formação e eco-formação.**

Em 1984, Gaston Pineau inicia a sua teoria de formação de adultos com a publicação de uma obra emblemática “ Produire sa vie: autoformation et autobiographie “ em que propõe as histórias de vida como método de procura e formação de adultos em alternância aos modelos então instituídos. Desde logo, o seu intenso trabalho de pesquisa-acção-formação permitiu a construção de novas propostas no campo da formação com base no conceito de vivências experienciais.

Esta abordagem enquadra-se na luta e afirmação de uma alternidade relativamente aos modelos de formação “ tradicionais “, representando, igualmente, um novo paradigma epistemológico - o subjectivo versus o objectivo; a compreensão versus a explicação; o complexo versus o linear; a globalidade versus o parcelar; a integração versus a especialização; o ecológico versus o científico-tecnológico.

Nesta concepção de formação, procura-se, na senda do conceito de “consciência ecológica” e da necessidade de se ter um pensamento ecologizado (Morin, 1991), perspectivar a formação como a própria vida.

Recorrendo aos três “mestres” de Jean Jacques Rousseau – eu, os outros e as coisas; ou seja, a natureza, a sociedade e o ambiente, e invocando Platão, Bachelard e Morin, Pineau (1986) propõe a teoria tripolar da formação – “ em dois tempos e três movimentos “. Os dois tempos seriam os de uma formação experiencial reflectida e os de uma formação formal prestada pelos agentes instituídos para essa função, de forma articulada e integradora entre três pólos antagónicos – o pessoal, o social e o material. A teoria tripolar da formação tem, assim, por eixos: a auto-formação (o sujeito forma-se a si próprio, reflectindo sobre as suas experiências pessoais e profissionais), a hetero-formação (o sujeito forma-se na sua relação com os outro, reflectindo com consciência e sentimento sobre essa aprendizagem) e a eco-formação (o sujeito forma-se na relação crítica com as coisas proporcionadas pelos saberes, técnicas, cultura, etc).

## **1.2.FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE ADULTOS**

O projecto de intervenção a desenvolver – formação de professores – remete, no caso presente, para a problemática da formação de adultos pelas seguintes razões:

As professoras em causa, jovens em idade e experiência profissional, demonstraram, contudo, possuir algumas das competências essenciais a qualquer docente – domínio suficiente da ciência leccionada; preocupação com os alunos a quem se destina a sua acção pedagógica; compreensão da missão e dos objectivos da escola em que se encontram a leccionar. No entanto, a partir da entrevista à directora pedagógica da escola e, após algumas reuniões de trabalho com as professoras, confirmou-se a necessidade da sua formação e identificaram-se, em conjunto, algumas das áreas em que esta deveria incidir.

As áreas de formação a desenvolver, deverão ser implementadas, numa perspectiva de “educação permanente“, elemento integrante do processo de socialização que acompanha todos os indivíduos, em que se procurará o dispositivo adequado a quem “já sabe do ofício” e rejeitando-se, definitivamente, qualquer modelo formatado de formação de professores.

O modelo que melhor se ajusta ao perfil do professor adulto que procura formação terá de afastar qualquer dos modelos estandardizados, com conteúdos, objectivos e estratégias pré-definidas. Mesmo que a procura de formação tenha por incentivo questões de natureza laboral ou económica, é no indivíduo, portador da sua cultura e experiência pessoal e profissional, que deverá centrar-se o dispositivo de formação, entendido como o trabalho e a interacção entre formadores e formandos, cujo sentido é dado pelos actores em contexto de trabalho (Lesne, 1984).

Em consequência, o projecto a desenvolver deverá ter por matriz os problemas sentidos pelo adulto, encontrados numa perspectiva de análise e reflexão, em que se procurará complementar, ajustar ou corrigir conhecimentos e práticas já adquiridas, por cópia ou experimentação. Nesta óptica, a formação enquadra-se na formação profissional contínua, orientada para a qualificação e requalificação da mão-de-obra, entendidas, por um lado, como requisitos prévios e indispensáveis a uma política adequada de gestão de recursos humanos e, por outro, como condição de desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, é indispensável reconhecer no professor a pessoa - a pessoa que é o professor. Isolar o profissional da pessoa ou o inverso é tarefa sem sentido. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos. (Nóvoa, 2009). A formação deverá, então, em articulação dialéctica com a vertente marcadamente profissional, incidir no conceito de professor reflexivo, convocando-o para a reflexão e análise de si próprio. As novas realidades que o ensino actual apresenta, como a multiculturalidade, a diversidade de subculturas relativas às proveniências sociais dos alunos ou mesmo o recurso às novas tecnologias da informação e comunicação, exigem que os professores as enfrentem com determinação

e saber, como seres totais, o que implicará, prioritária e necessariamente, uma auto-reflexão sobre a sua pessoa. De facto, a forma como o professor encara estes constrangimentos, as soluções que procura e a forma de as pôr em prática ou o modo como articula com outros saberes, por exemplo, reflectem o que o professor é como pessoa (Nóvoa, 2009). Algumas soluções que têm sido propostas, não tendo em conta o destinatário, podem não se ajustar a todos os professores, sendo a inversa também verdadeira. Esta situação permite que se perspetive a função docente como a actividade do professor – pessoa. A função docente é, sem erro, uma profissão de relação – do professor relativamente a si próprio, dele em relação aos seus alunos, dele em relação aos seus pares e superiores, dele em relação à comunidade e ao mundo. Assim sendo, é desejável incluir preocupações de natureza pessoal para além das de natureza profissional.

#### **A formação de professores a partir da análise de necessidades.**

Considerando que a formação de professores deve respeitar, como se afirmou, o destinatário, na sua especificidade pessoal, psicológica, sociológica, isto é, enquanto ser social complexo, então o processo de formação deverá ter início com o diagnóstico dos problemas concretos por ele sentidos. Ter-se-á de procurar as áreas em que os problemas de formação se situam.

Reconhecendo a premência de uma formação pedagógica mais actualizada que complete a formação científica de base de que todos os professores são portadores, é relevante reflectir sobre o conceito que origina o processo de formação – o conceito de necessidades de formação.

Partilhando das reflexões de Rodrigues (2006) sobre o conceito de necessidades – o que são, quem as define, que valor prático têm e quem toma decisões sobre o modelo de formação- é possível concluir que são tantas as definições que se corre o risco do conceito se tornar inoperativo. Para ultrapassar esta questão, Barbier e Lesne (1986) propõem uma abordagem ao conceito segundo as ópticas subjectiva e objectiva. Uma necessidade será uma realidade objectiva quando possa constituir-se em facto(s)

observável (eis), o que, aparentemente, parece ser, por fazerem sentido para um grande número de indivíduos e por poderem ser comparáveis. Mas, efectivamente, as necessidades não pertencem à natureza das coisas, são representações da realidade, construções mentais subjectivas, próprias de sujeitos singulares, num determinado contexto espacio-temporal - portanto, histórico. Além do mais, as necessidades, nesta abordagem mais interpretativa, incluem a visão do investigador, também ele sujeito social, que, em interacção com o observado, constrói o conceito. As necessidades são, portanto, sempre construções subjectivas, fenómenos sociais complexos, produções mentais humanas, historicamente contextualizadas e, por consequência, dinâmicas, mutáveis e irrepetíveis.

De modo igual, surgem questões quando analisamos a origem das necessidades. Também, neste caso, encontram-se diferenças entre os investigadores. Segundo Kaufman, autor do conceito, a necessidade tem origem num hiato entre “o que é” e “o que deveria ser”. Para Nuttin, (1980), esta discrepância resulta, também ela, de uma apreciação subjectiva e é uma construção de um estado desejado; também Rousson e Boudineau (1981) afirmam que o conceito é a expressão de um projecto. Para os construtivistas, as necessidades de formação são as finalidades que cada sujeito perspectiva para a sua solução, construídas num contexto concreto, a partir de representações do real e da sua relação com ele. (Rodrigues, 2006).

Guy Berger (1991) prefere a expressão “balanço de adquiridos” a “necessidades de formação”, dado que esta última expressão contém elementos de carência ou ignorância. Nesta acepção do conceito, o sujeito tem um papel consciente e activo na identificação dos “adquiridos”, na reflexão do seu percurso e na elaboração e acompanhamento do seu projecto de formação.

Conclui-se, assim, que o conceito é subjectivo, individual e relativo, referindo-se ao que faz falta a cada sujeito.

Outra questão prende-se com a investigação das necessidades de formação que os professores sentem. Sendo as necessidades de formação representações sobre o que o sujeito pensa que lhe faz falta para o exercício da sua função docente, há que utilizar,

como fontes privilegiadas dessas representações, a biografia ou histórias de vida dos sujeitos, as teorias, ideologias e atitudes que estes têm sobre as diferentes situações que integram a formação. O problema reside agora na metodologia para recolha e análise desta informação. Nesta situação, sugere-se, numa perspectiva de "equilíbrio" entre opostos, ocupando o professor em formação um dos pólos – neste caso, ele é absolutamente autónomo, reconhecendo o que necessita – e no pólo oposto, as entidades que, normalmente, decidem sem consultar ou avaliar as necessidades junto dos seus destinatários. Os programas e conteúdos para a formação, isto é, as necessidades de formação serão, neste processo de procura de equilíbrio, encontrados por negociação entre um referencial aberto e a construir e um outro fechado e pré-definido. Esta questão é fundamental pois constituirá um dos instrumentos para a tomada de decisões. (Rodrigues, 2006).

Se por um lado, a análise das necessidades de formação é um indicador importante para a tomada de decisões, por outro, ela poderá constituir um dos elementos de uma estratégia de formação reflexiva.

Ao reflectir sobre as suas necessidades de formação, o professor aprende a descobrir o que lhe é conveniente aprender; passa de agente passivo, recebedor de informação ou de acumulador de conteúdos, muitas vezes sem significado para ele, para agente "produtor de sentido" do seu conhecimento (Ferry, 1987). O processo seguido transforma-se, assim, em estratégia de desenvolvimento pessoal, cuja mais valia é a tomada de consciência de si nas diversas situações de trabalho, dos seus valores e crenças, das suas posições ideológicas, políticas e éticas, científicas, epistemológicas e pedagógicas que orientam a sua prática, bem como a dos seus pares, daquilo que é esperado dele, da forma como perspectiva os normativos escolares, enfim, da forma como vê a sua profissionalidade.

Ao tomar a iniciativa da sua formação, começando pela reflexão sobre as suas necessidades, o sujeito pode compreender os fundamentos das suas motivações e construir um percurso por ele orientado, sinónimo de crescimento pessoal. O desenvolvimento da capacidade reflexiva será, por isso, uma condição para um mais

profundo desenvolvimento pessoal. Neste caso, as necessidades de formação poderão ser o ponto de partida e de chegada de uma política de formação que se poderá designar de contínua. Neste processo, o papel do formador transforma-se, dando lugar a um agente que crie as condições para que essa reflexão se processe sem constrangimentos, como refere Schon (1991).

### **1.3.FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROFISSIONAIS REFLEXIVOS**

A formação de professores tem assumido, desde a década de 1970, orientações de natureza diversa. A necessidade de minimizar o imprevisto do acto educativo, com base na pedagogia por objectivos, as reflexões sobre o ajustamento dos modelos de ensino-aprendizagem a novos contextos sócio-culturais e tecnológicos ou o ensino baseado nas competências têm sido algumas das preocupações sobre as quais se têm produzido abundante investigação e teoria cuja aplicabilidade tem causado alguns incómodos por ser causadora e promotora de mudanças, algumas delas, fracturantes.

De facto, de um modelo passivo, para professores e alunos, em que os primeiros, numa postura dogmática, divulgavam a informação sem a necessária reflexão sobre as características do destinatário, do contexto envolvente, do processo seleccionado ou mesmo da pertinência dos conteúdos programáticos para os seus receptores, jovens que se caracterizam pela sua heterogeneidade social e cultural, passou-se para outros paradigmas onde se preconizam novos objectivos e novas práticas. Nem sempre a mudança e a sua intencionalidade foi entendida e os desajustamentos são evidentes. Por ausência de formação adequada ou continuada, verificam-se problemas de compreensão das novas realidades. É neste ponto que se torna pertinente a auto-reflexão e a reflexão, em parceria e partilha, questionando os fundamentos dos processos, procurando soluções racionais para os problemas, reflectindo na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção- o ideal seria a reflexão ocorrer na fase da formação inicial e durante o exercício da função docente.

Esta atitude reflexiva encontra-se teorizada em obras inspiradas em John Dewey (1933): Donald Schon (1983, 1991), Kenneth Zeichner (1993) António Nóvoa (1993) e Isabel Alarcão (1996) são reconhecidos defensores desta “epistemologia da prática “



(Alarcão, 1996) que exige dos docentes, segundo Dewey, abertura de espírito – para encontrar alternativas e assumir erros; responsabilidade – para avaliar as consequências das opções tomadas e empenhamento – para dinamizar as atitudes anteriores.

Schon (1983, 1991) foi um teorizador desta prática reflexiva para formadores em geral e não especialmente para a docência. No entanto, da sua obra pode-se retirar, por analogia, que a formação de professores reflexivos exige que a sua formação seja ela também reflexiva; isto é, que se criem situações em que os profissionais possam reflectir na acção que estão a desempenhar (reflexão na acção); que possam reflectir sobre a acção executada (reflexão sobre a acção) e reflectir sobre a reflexão na acção (reflexão sobre a reflexão na acção). Esta tipologia da reflexão é explicada pela possibilidade do profissional poder chegar à mestria do “artista”, aquele que demonstra um saber-fazer próximo do virtuoso, do estético. Fazer bem implica, pois, a prática da reflexão para analisar, questionar, debater, avaliar a teoria em acção e concluir para dar resposta a novas situações e problemas. A formação em ambientes profissionais práticos que integrem o saber teórico com a acção e consequente reflexão são, assim, a condição para um bom desempenho profissional que, por arrastamento, poderá proporcionar desenvolvimento e realização do profissional.

As condições em que o processo de formação irá decorrer, o clima criado, o papel atribuído ao professor na sua própria formação, as situações de eco-formação poderão transformar a formação em actividade reflexiva indutora e promotora de níveis mais elevados de auto-realização.

Educar para a reflexão constitui esta proposta de formação de professores.

De facto, “a valorização das vertentes informais da formação, o papel central de cada sujeito, a contextualização e a temporalidade longa que marcam a formação, conduzem a deixar de centrar as atenções no programa de formação e a deslocar essa atenção para os dispositivos de formação, entendidos como “ (...) o conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais indutoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa”. (Correia, 1991 in Canário 2008 ).

## **2-CLIMA DE ESCOLA COMO PROMOTOR DE INICIATIVAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **2.1. CLIMA DE ESCOLA**

Desde a década de 1960, que o clima de escola tem suscitado interesse nas investigações sobre a instituição escolar e o seu sucesso, por constituir uma variável que se pressente ser capaz de dar respostas sobre alguns dos problemas recentemente experienciados por aquela organização social.

De facto, a crise de desconfiança na escolarização ou o fim da ilusão sobre a capacidade da escolarização como estratégia de suporte ao desenvolvimento económico, à mobilidade social e à democratização das sociedades (Carvalho,1992), têm orientado investigações sobre a escola, procurando-se, segundo paradigmas de investigação diversificados, caracterizar as variáveis, respectivas interacções e encontrar os factores capazes de explicar essas situações.

Uma das variáveis de que qualquer actor social de uma instituição escolar se apercebe, no seu trabalho quotidiano, ou mesmo qualquer outro interveniente, num contacto mais formal, é o do ambiente ou clima dessa instituição.

O estatuto atribuído ao conceito de clima na investigação sobre a organização escolar e suas consequências sobre o seu desempenho deve-se a duas ordens de razões – a de que existe, de facto, diferentes ambientes internos das escolas, percebidos mesmo intuitivamente, e a crença de que esta variável pode explicar diferenças observáveis a nível dos processos e dos resultados da escola, segundo Carvalho (1992).

Este ambiente ou envolvimento, que se sente intuitivamente, é identificado, genericamente, por clima de escola e é sobre ele que se irá fazer algumas considerações, já que, segundo os novos paradigmas relativos às organizações, o ambiente decorrente das relações sociais criadas no acto produtivo é fundamental para os bons resultados das empresas (abordagens como a comportamental, sistémica ou contingencial da administração, mais recentes, e mesmo a teoria das relações humanas, do início do século XX).

Sendo aceite como realidade percebida ao nível do senso comum, podendo afirmar-se que o clima está para a escola como a personalidade está para o indivíduo (Brunet, 1987), torna-se, todavia, difícil a sua definição e, consequentemente, a sua operacionalização.

No entanto, o conceito é demasiado importante para ser marginalizado, pelo que se irá apresentar uma breve evolução dos estudos feitos, segundo o respectivo enquadramento teórico.

### **Evolução do conceito**

Deve recordar-se, a propósito, que os primeiros estudos sobre o clima organizacional tiveram como base as teorias produzidas para as organizações industrial e militar. Transpostas para o meio escolar, foi nos Estados Unidos, com a obra referencial “ The Organizational Climate of Schools “de Halpin e Croft (1963), que se orientou a pesquisa para o novo contexto .

De acordo com Carvalho (1992), as primeiras investigações, realizadas a partir de estudos de natureza empírica, foram efectuadas na década de 1960, e caracterizaram-se pela adopção da base conceptual das teorias clássicas da organização e pela utilização de instrumentos de medida e classificação do clima organizacional.

As teorias clássicas da organização consideram três tipos de modelos de organização – o modelo racional, o modelo dos sistemas naturais e o modelo dos sistemas abertos.

Segundo, o modelo racional, as escolas existem e são orientadas para o cumprimento de objectivos específicos e caracterizam-se por uma estrutura formal de comportamentos e de relações de trabalho, sem a intervenção de factores externos ou de contexto. Segundo esta perspectiva, a escola seria um meio de gerir os *curricula*, de acordo com objectivos definidos, sendo a actividade dos intervenientes um conjunto de interacções organizado formalmente. Segundo esta concepção de escola, o ambiente não é tido como variável capaz de influenciar os resultados da organização.

Com o modelo de organização como sistema natural, acrescenta-se a identificação e análise das estruturas informais das organizações, considerando-se o elemento humano, nas suas vertentes psicológicas e sociais, como factor determinante da natureza destas. Assim, a escola seria um conjunto de grupos sociais, cujas relações interpessoais informais seriam fundamentais, que procuraria adaptar-se a diversificadas situações. Recorrendo às mais representativas teorias da administração, como a Teoria das Relações Humanas ( com a valorização da componente perceptiva na explicação do comportamento organizacional ) ou a Teoria Comportamental ( que associa directamente os resultados finais de uma organização às atitudes, motivações, percepções e comportamentos dos seus membros - variáveis intermédias- e, indirectamente, pelas variáveis relativas à estrutura, competência administrativa ou mesmo o tipo de tecnologia utilizada pela organização), o clima de escola seria o resultado da percepção que os seus membros têm da estrutura, processo e produto dessa instituição que, por sua vez, reforçaria o comportamento dos intervenientes, contribuindo para a reprodução do clima organizacional. O clima seria, então, a variável intermédia entre a estrutura e as suas práticas e resultados. Tendo em consideração as várias componentes organizacionais – estilo de liderança, motivação, padrões de interacção, processo de estabelecimento de objectivos, padrões de comunicação, processos de tomada de decisões, procedimentos de controlo e níveis de desempenho, Likert in Carvalho (1992 ) definiu quatro climas organizacionais correspondentes a quatro sistemas de administração que vão do clima fechado (coercivo e paternalista) ao clima aberto (consultivo ou participativo). A operacionalização deste conceito, privilegiando as interacções entre a direcção da escola e os professores, fez da liderança a variável maior da percepção do clima de escola.

Com o modelo dos sistemas abertos, foram introduzidos aperfeiçoamentos no conceito de clima de escola e sua aplicação. Neste quadro, o clima de escola é perspectivado como um subsistema da organização que interage com os outros subsistemas, sofrendo influência do exterior. Neste caso, alunos, professores, por exemplo, já são considerados como subsistemas capazes de perceber e de agir sobre

o clima da escola, o mesmo sucedendo com outros grupos sociais, como a comunidade em que a escola se insere.

Recorrendo a autores como Lickert (1974), Brunet (1987) ou Zabalza (1996) é possível reconhecer nas várias definições de clima três perspectivas distintas - a estruturalista, a humanista e a sócio-política – destacando-se os elementos objectivos e subjectivos do conceito.

Assim, segundo uma óptica objectiva, o clima resulta do conjunto das características objectivas das organizações. Serão estes aspectos observáveis e tangíveis que permitem distinguir escolas. Não sendo uma definição plenamente aceite e abrangente, é certo que estes elementos objectivos influenciam a forma como os funcionários sentem e actuam nas organizações. Situa-se neste paradigma (estruturalista) Lickert (1974), por exemplo, que refere algumas variáveis de natureza objectiva como a dimensão da organização, as tecnologias utilizadas, os níveis hierárquicos, o processo de tomada de decisões, a regulação dos comportamentos individuais, entre outros.

Já numa óptica subjectiva, serão os membros da organização a construir o clima de escola, a partir de uma visão global que sentem e partilham. O clima de escola resultará, assim, de uma construção feita pelos seus participantes. Valores, modelos de comportamento e práticas, dão sentido e identidade à escola e contribuem para o clima de escola. De um ponto de vista individual, surge uma visão que integra os elementos objectivos e a forma como o indivíduo vê e interpreta a escola e o seu funcionamento. Integram-se neste paradigma (humanista) Schneider (1975), James e Jones (1974), por exemplo.

Por último, segundo uma perspectiva sócio-política e crítica, de que Brunet (1987) é paradigmático, o clima representa uma visão global integradora de todas as variáveis de uma organização. Assim, segundo este autor, o clima tem como características : ser global, complexo, multidimensional e avaliável. Pode-se, então, inferir que o clima de escola permite distinguir organizações; é afectado por aspectos objectivos, pessoais e funcionais; é relativamente persistente no tempo; é construído

subjectivamente, individualmente ou colectivamente; e afecta as condutas dos seus elementos.

De facto, com os anos oitenta, novos paradigmas da realidade social impuseram-se na investigação educacional. Ao paradigma positivista juntam-se o interpretativo e o crítico, obrigando a repensar a escola. Esta nova abordagem afasta a concepção de escola como realidade objectiva e racional. Desta forma, a escola não será uma realidade simples, mas complexa; não será uma engrenagem em que cada um dos seus membros é uma peça independente, mas um todo em que cada um é imagem do todo; não será uma soma de partes, mas um conjunto de elementos em interacção dialéctica; não será uma organização hierarquizada naturalmente, mas um produto de múltiplas influências onde os objectivos e a ordem vão surgindo; não haverá previsibilidade de comportamentos, mas estes resultarão de escolhas feitas; não haverá uma relação de causa-efeito entre as variáveis, mas uma relação de causalidade mútua; por último, a escola não será uma realidade objectiva, mas subjectiva visto que sobre ela existem as perspectivas valorativas e ideológicas dos investigadores. Assim sendo, o clima de escola será um produto de variáveis diversas, sendo, por sua vez, capaz de produzir novas situações.

Feitas as considerações anteriores, impõe-se, neste momento, uma definição de clima de escola. Segundo Carvalho (1992:36), o clima de escola pode ser considerado numa dupla asserção:

-enquanto realidade objectiva, no sentido em que constitui um campo de forças que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais nas medidas das percepções de membros de organizações diversas;

-dependente da estrutura subjectiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interacções no decurso das práticas organizacionais.

Igualmente, neste sentido, Anderson (1982) in Carvalho (1992) apresenta uma definição que incorpora quatro dimensões – a ecológica (incluindo os elementos físicos

e materiais da organização), a dimensão do ambiente psicossocial relativa aos atributos pessoais dos elementos da escola (integrando as características físicas, psicológicas, sociais e económicas), a dimensão do sistema social (incorporando as normas que regulam os comportamentos e as interações no seio da escola) e a dimensão cultural (abrangendo os valores, ideologias e estruturas cognitivas características dos membros da escola).

## **2.2. CLIMA DE ESCOLA E LIDERANÇA**

Um outro factor, que se poderá considerar como condicionante do clima de escola e da sua influência sobre o seu funcionamento e resultados, prende-se com a liderança. Definida como uma forma especial de poder, a liderança assume particular importância como força capaz de influenciar e orientar comportamentos dentro de uma organização. Este poder tem uma consequência imediata que se traduz na autoridade exercida e consentida pelos restantes membros da organização. A legitimidade da liderança pode ter como fonte o poder que a lei concede a um indivíduo que ocupa por direito um determinado cargo ou posição, mas pode ter outras fontes de legitimação, como o poder de referência – os outros elementos reconhecem as qualidades do líder e tomam-no por modelo – e o poder de especialização, em que se reconhece a excelência do trabalho desempenhado. No caso acompanhado, as referidas fontes coexistem e reforçam a liderança da escola. (Anexos 2 a 4).

O comportamento de liderança envolve, essencialmente, cinco funções-chave, sendo elas a capacidade de definir objectivos estratégicos para a organização; a planificação do percurso para alcançar as metas definidas; a capacidade de informar e comunicar; o saber orientar e apoiar os membros da sua equipa e, finalmente, avaliar os resultados, numa perspectiva sobretudo formativa, revendo e ajustando o processo e valorizando as boas práticas. Todas estas funções são executadas com talento, de acordo com os testemunhos dos membros da organização em causa. (Anexos 1 a 4).

No entanto, qualquer das funções atrás indicadas, poderá ser executada segundo estilos de liderança distintos, independentes das características de personalidade, a saber: a liderança autoritária, a liberal e a democrática ( Lewin, White e Lippit in Chiavenato, 1993). O primeiro estilo manifesta-se pelo total protagonismo e centralidade do líder em todas as iniciativas e decisões sem a participação do grupo; o líder é dominador e “pessoal” nos elogios e críticas ao trabalho de cada membro; já na liderança liberal, verifica-se a situação oposta, com uma intervenção mínima ou nula do “líder” na tomada de decisões e na avaliação dos resultados. Por último, na liderança democrática, o líder estimula a participação do grupo para o debate e resolução das questões e a sua avaliação dos acontecimentos é mais objectiva.

Também Brunet (1987) apresenta uma tipologia da liderança, mais ajustada ao contexto escolar, identificando quatro tipos de liderança (autoritarismo explorador, autoritarismo paternalista, consultivo e participação de grupo), precisando o exercício de cada tipo de liderança em relação a cinco parâmetros (relações de poder, estabelecimento de objectivos, comunicação, processos de controlo e processos de tomada de decisões).

No entanto, a prática tem demonstrado a necessidade de coexistência dos diferentes tipos de liderança, consoante a especificidade das circunstâncias; isto é, de acordo com as situações, as pessoas ou as tarefas (Uris in Chiavenato, 1993). Estamos perante as teorias situacionais da liderança. Dentro destas, destaca-se a teoria contingencial da liderança que afirma que é a situação que determina o estilo ou estilos de liderança e não o inverso, como se defendeu até há poucas décadas.

Ora, reconhecendo a actual diversidade sócio-cultural da população discente, os novos e graves problemas sociais com que as escolas se defrontam e a necessidade de soluções sustentáveis, afigura-se fundamental que a liderança corresponda a estes desafios com a intervenção adequada. É nesse sentido, que na gestão estratégica de qualquer organização, se destaque o papel do líder. Com a sua percepção heurística da organização, das interacções entre os diferentes subsistemas e da capacidade de



identificar factores de constrangimento e oportunidades, o líder ouve, discute, decide e põe em prática soluções. Assim sendo, a liderança é um elemento que contribui para um determinado clima de escola. A atenção permanente ao quotidiano, identificando falhas ou reconhecendo boas práticas, transforma um director de escola num personagem central, promotor de iniciativas para a resolução de problemas que conseguiu encontrar, ouvindo, analisando, debatendo e tirando conclusões para passar à acção. O pedido de formação para as professoras é exemplo de uma liderança atenta, democrática e presente.

### **2.3. CLIMA DE ESCOLA E EFICÁCIA**

Relacionando clima de escola com eficácia, conclusão tirada dos estudos de Anderson (1982), referido por Carvalho (1992), surgem autores, como Holmes (1985) a reclamar por uma maior utilização do conceito, o que implicaria subdividi-lo em duas dimensões interactuantes – o clima organizacional (valores, normas e padrões de interacção dos membros da escola relativamente à direcção) e o clima académico (valores educativos e atitudes próprias dos estudantes e professores da escola).

À escola tem sido solicitado um conjunto de práticas que possam responder às exigências de desenvolvimento das sociedades. Afirmámos no início deste ponto que, mesmo intuitivamente, os elementos de qualquer organização escolar têm a percepção do ambiente e da sua influência no seu quotidiano. No entanto, essa influência pode não determinar os resultados escolares, como o provaram empiricamente Bookover & Lezzote (1977), cit. in Holmes, (1985) referidos na obra consultada (Carvalho, 1992). Todavia, é possível concluir de outros estudos realizados que, mesmo não se verificando uma acção directa do ambiente sobre a eficácia da escola, em termos de resultados escolares, pelo menos, a variável ambiente pode ser condicionante das práticas dos seus intervenientes, o que poderá constituir, uma predisposição para um determinado tipo de trabalho e de condições : inovação nas escolas (Cohen & Mannion, 1981), ansiedade dos professores (Goupil, 1985), motivação dos alunos (Vara, 1989), apoio à mudança das práticas profissionais (Brunet, 1988), participação na tomada de

decisões (Rutter, 1979; Anderson, 1982; Boucher, 1984), satisfação (Seco, 2005; Vilas Boas, 2011) e destas sobre os resultados escolares.

É nesta perspectiva que, após um trabalho de observação das práticas da escola, durante quase um ano lectivo, e da inquirição de alguns dos intervenientes privilegiados no funcionamento da escola, se pôde inferir da relevância do clima de escola. (Anexos 1 a 4). A predisposição para a acção no sentido de corrigir situações, ajustar outras e potenciar os recursos de que a escola dispõe, ilustra a importância que o clima de escola pode ter no quotidiano e como elemento estratégico.

### **3- METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJECTO**

#### **3.1. O QUE É UM PROJECTO**

Por definição, projecto é uma tarefa, distinguindo-se, por isso, de uma intenção ou de um sonho; resulta de uma vontade colectiva, correspondendo às aspirações e necessidades de um grupo; será mais interessante se for negociado e desenvolvido em conjunto, o que implicará uma adesão e mobilização do grupo; deverá produzir um resultado concreto, materializável e comunicável e, por último, deverá manifestar-se útil para o exterior (Leite, 1991).

O projecto tem a sua origem num problema, isto é, num “trade-off” ou situação conflituante que exige e admite uma solução. Diagnosticar e definir esse problema é a primeira das tarefas a desenvolver. Como na base de todo o problema existe uma necessidade, será esta que irá despoletar todo o processo. Para tal, a contribuição dos destinatários, isto é, daqueles para quem o projecto se irá desenvolver, é fundamental.

Do ponto de vista epistemológico, o trabalho por projectos poderá ter afinidades com o interacçãoismo simbólico por valorizar as pessoas como actores sociais condenadas a interpretar continuamente o que se passa no contexto social local onde intervêm e a conferir um sentido aos actos dos outros para lhes responderem (Lapassade, 1996).

Nesta perspectiva, e adoptando a pedagogia / trabalho por projecto ao ensino, esta apresenta-se como oposição ou negação das pedagogias tradicionais assentes no professor ou nos conteúdos; rejeita os conhecimentos como coisas cuja aquisição se traduz em possessões materiais identificadas (assim sendo, o ensino equivaleria a práticas de distribuição da informação); valoriza as aquisições com história; enfatiza o processo em detrimento do produto (Meirieu, 1993) e perspectiva, como já se referiu, as pessoas como actores sociais cujo saber resulta da sua iniciativa e, em particular, como afirma Trindade (1998), da sua capacidade discursiva e da qualidade dos actos comunicativos.

A concepção de conhecimento decorrente do paradigma referido não será informação pré-programada, heteroproduzida, completa e acabada (Campos & Coimbra, 1991), mas o produto de um processo dinâmico e interactivo através do qual a informação é interpretada e reinterpretada em função da construção de modelos explicativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes à medida que o sujeito se vai tornando cada vez mais capaz de potenciar a relação que estabelece com a realidade (Trindade, 1998). Pretende-se, então, que a informação típica de formações formatadas seja substituída por um conhecimento construído progressivamente através da problematização do real, em que o sujeito possa transformar as referências que tem ((incluindo as suas representações sociais) em conhecimento e saber. Aceitar a transformação das representações sociais pode ser considerado como o centro de todo o processo de aprendizagem, contra situações baseadas em mais informação, mais tecnologias ou mais recursos.

No caso presente, o projecto nasce da necessidade de encontrar uma solução para os problemas de duas jovens professoras em início de carreira. O projecto de intervenção que se propõe constitui o produto do processo que atrás se descreveu.

### **3.2. JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA PARTICIPATIVA DO PROJECTO**

A metodologia participativa do projecto é um método de trabalho activo que se baseia na procura de uma solução que envolva todos os participantes. É um trabalho partilhado de forma harmoniosa pelos diferentes intervenientes, respeitando e incluindo os saberes de todos, o que contribui para uma maior implicação na acção. As etapas são negociadas e os resultados vão sendo sucessivamente avaliados para correcção ou ajustamento.

No caso presente, após a fase de diagnóstico, feita em conjunto, o projecto a desenvolver será construído por todos, partindo da experiência das professoras, das suas representações relativamente ao ensino, ao tipo de curso e de alunos, à disciplina

leccionada, ao modelo de ensino praticado, e às suas expectativas relativamente à carreira docente e à docência.

O recurso à experiência pessoal das professoras e a escola onde leccionam, como contexto da formação, aumentou, desde o início do trabalho, a sua motivação, sentindo-se mais predispostas a colaborar, intervindo activamente com sugestões e reconhecendo a sua experiência como um bem de valor.

Assim, todo o trabalho de planificação do projecto respeitará os problemas identificados, os contributos dos diferentes intervenientes, tanto na construção do percurso a seguir, como na sua avaliação, pretendendo-se, de facto, construir um dispositivo de formação adequado aos problemas reais definidos por todos. Tendo em conta o professor como um ser total, informado, capaz e responsável e não como um técnico que irá aprender a “ dar aulas “, este envolver-se-á mais, tanto na procura e identificação dos seus problemas, como na procura de soluções com significado para si.

Em conclusão, a metodologia seguida, segue os requisitos propostos por Kilpatrick (1918) – é um trabalho intencional; é feito com o envolvimento de todos e desenvolve-se num contexto social, exigindo trabalho de equipa e uma nova relação de trabalho cooperativo. Através deste processo, pretende-se, então, a transformação da situação inicial.

Em síntese, o trabalho de projecto terá os seguintes eixos estruturantes:

- parte de uma situação real ( os problemas das professoras ), aberta ( tem uma solução), de interesse para o grupo ( a directora e as professoras pediram ajuda para os seus problemas );
- não se limita à abordagem teórica dos problemas ( não se irá proceder apenas uma abordagem pedagógica-didáctica ou à identificação de variáveis de contexto que possam influenciar o desempenho das professoras) mas a dar resposta às dificuldades encontradas;

- não segue planos estereotipados ( será construído um dispositivo de formação específico para os problemas encontrados );
- encontra a solução no decorrer do processo ( o projecto irá ser sucessivamente elaborado e ajustado ao longo da sua concepção );
- valoriza a experiência dos formandos ( a construção do dispositivo de formação será sempre feito sobre situações de ensino-aprendizagem consideradas bem sucedidas ou situações menos bem sucedidas com os necessários ajustamentos );
- respeita a cultura dos intervenientes ( propor-se-á métodos de trabalho diferentes para cada uma das professoras com base na sua personalidade, capacidades e expectativas);
- permite a participação activa dos intervenientes ( as professoras decidirão, planificarão e avaliarão);
- é feito em contexto de trabalho ( o que tornará mais real e prática a formação);
- permite a autonomia e a confiança dos intervenientes ( principal objectivo indicado pela directora pedagógica. (Anexo 1A).

## **PARTE II**

# **METODOLOGIA PARA O DIAGNÓSTICO**

## **1- NATUREZA DO ESTUDO**

Ao reflectir sobre o percurso metodológico capaz de fornecer as informações necessárias para a elaboração do projecto pedido, tornou-se necessário identificar a natureza desse percurso e a forma de o desenvolver. Entra-se, assim, no campo da natureza da investigação a levar a cabo para o diagnóstico do problema.

Com o objectivo de compreender com alguma profundidade a razão do pedido de intervenção feito e de lhe dar a resposta mais adequada possível, no sentido já referido – um projecto que perspectivasse a formação de professores dentro do paradigma da formação de adultos, enquanto indivíduos portadores de uma história de vida, isto é, de uma vivência experiencial que pudesse constituir eixo orientador de novas aprendizagens - entendeu-se ser indispensável conhecer, primeiro, para depois compreender, alguns aspectos relacionados com os professores, o meio em que a acção pedagógica decorre, as características específicas da escola, dos alunos e dos cursos ministrados, as disciplinas leccionadas, o clima de escola, a sua liderança e organização e a acção de outros intervenientes com relevância na acção escolar, para além dos documentos considerados suporte de toda a prática educativa, como os emanados do Ministério da Educação e do Trabalho e os de índole particular, como o Projecto Educativo de Escola e o seu Regulamento Interno, por exemplo.

Assim, entendeu-se que a procura dos elementos indispensáveis ao diagnóstico deste trabalho se enquadrava num estudo de casos múltiplos (Yin, 1991), centrado sobre as duas professoras, mas em que a escola e o seu ambiente de acção directa e indirecta se constituíam, igualmente, objecto de análise, e no recurso a uma investigação de tipo qualitativo, observando e recolhendo informação junto dos intervenientes considerados pertinentes à situação problema, em que a observação participante, as entrevistas e análise documental seriam as técnicas a utilizar.

Entendeu-se mais adequado o estudo de casos múltiplos por se considerar que o projecto de intervenção a elaborar deveria ser “ alternativo “ ao modelo massificado de formação de professores. Para tal, tornava-se indispensável estudar as duas professoras



na sua especificidade e complexidade, isto é, conhecer e compreender os elementos de convergência e divergência relativamente aos seus problemas de formação.

## **2- OBJECTO DE ESTUDO**

A elaboração do projecto de intervenção que é apresentado na parte III teve como ponto de partida um pedido feito pela directora da escola, como já foi referido. Tornou-se, então, prioritário conhecer com mais profundidade as razões da sua proposta para que a resposta fosse adequada e alternativa aos modelos de formação normalizados.

Sabendo que o pedido de formação tinha por destinatárias duas professoras da escola, estas constituíram, de imediato, o foco do estudo. Para tal, considerou-se, como prioritário, o conhecimento de algumas das suas características pessoais e profissionais, as suas relações com a escola e os alunos, a sua formação académica e alguns aspectos das suas histórias de vida e da sua experiência.

Assim, o estudo teve por objecto as duas professoras, procurando-se conhecer os seguintes aspectos agrupados nas sub-categorias (Anexo 2): formação académica, razões da escolha da profissão, percurso e experiência profissionais, identificação com a profissão, valorização da profissão, recrutamento e funções desempenhadas na escola, problemas no desempenho das suas funções, soluções encontradas para a superação dos problemas identificados, percepção sobre os outros membros da escola relativamente ao seu desempenho, apoios formais e informais recebidos e interesse na formação pedagógica e didáctica.

Era, portanto, um projecto individualizado, assente, como se indicou, num estudo de caso múltiplo.

No entanto, o projecto a elaborar com as características indicadas, embora centrando-se na formação das professoras, teria de ser integrado no contexto que o determinou e em que iria ocorrer a formação - o diagnóstico teve de contemplar um

estudo mais amplo. O campo de estudo estendeu-se, por consequência, para lá do que à partida seria expectável. Como refere Guerra (2002:129): “A realidade não fala por si”. Foi, então, necessário procurar para lá do evidente. De facto, tendo em conta a especificidade do pedido, era fundamental conhecer com detalhe o que determinou o pedido formulado. A adequabilidade das respostas dependeria do conhecimento da situação inicial para se chegar à situação idealizada.

Tornou-se, então, necessário incluir no estudo: a tipologia da escola, a sua organização e dinâmica, a liderança e o clima de escola, os professores e as suas práticas, o tipo de alunos e suas motivações e expectativas, as disciplinas leccionadas e a sua especificidade.

### **3- SUJEITOS ABRANGIDOS PELOS ESTUDO**

Em função do objecto de estudo atrás especificado, os sujeitos capazes de dar informações e dados para o projecto- “informadores privilegiados” (Guerra, 2002:139) - ultrapassaram o que de início se pensava como suficiente – os destinatários do projecto de formação. Assim, tornou-se necessário considerar como sujeitos todos os intervenientes que, de algum modo, pudessem contribuir, de forma directa ou indirecta, para o diagnóstico.

Considerando que o elemento despoletador deste projecto foi a directora pedagógica, tornou-se essencial iniciar todo este processo pelo seu testemunho, conhecendo as suas razões e outros elementos que pudessem tipificar a orgânica e o funcionamento da escola.

Para além da directora, os outros sujeitos indispensáveis de poderem contribuir para o diagnóstico foram as professoras – foco de todo este processo e futuro projecto a construir. Ao longo de quase um ano lectivo, realizaram-se mais de onze sessões de trabalho em que foi possível identificar os principais pontos fortes e fracos que puderam orientar a construção do projecto de intervenção, para além de uma entrevista semi-

directiva em que se procurou elencar de forma mais estruturada os problemas a dar solução.

No decorrer das várias idas à escola, foram sendo evidentes alguns factores que poderiam fazer a diferença relativamente a outras escolas e suas práticas. Deste modo, tornou-se imperioso encontrar os tais elementos que permitiam afirmar: “Eles saem diferentes! “Assim, seguindo esta ideia, foram entrevistados outros intervenientes, como a psicóloga e professora da escola e outra professora escolhida aleatoriamente, mas que, por coincidência, era assessora da direcção, o que aumentou a mais-valia do seu contributo.

Para finalizar, tornou-se incontornável não entrevistar os alunos, destinatários de todo o processo educativo e directamente os beneficiários do projecto de intervenção. Era fundamental perceber de que modo, por um lado, eles sentem a escola, a sua missão, a acção pedagógica dos professores, a intervenção cuidada dos elementos que constituem a estrutura educativa e, por outro lado, a importância da disciplina em causa para a sua formação. Para este efeito, considerou-se representativa a opinião da aluna delegada de turma.

Foram, então, considerados como sujeitos do estudo:

- a directora pedagógica;
- as duas professoras;
- a psicóloga da escola;
- a assessora da direcção;
- a aluna delegada de turma.

#### **4- OBJECTIVOS DO ESTUDO**

Um diagnóstico é, por essência, uma procura. “É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica. Muitos vivem esta realidade com uma angústia paralisante; outros, pelo contrário, reconhecem-na como um fenómeno normal e, numa palavra, estimulante.” (Quivy, 1992:29). Nesta fase inicial do processo, a definição de objectivos para a investigação poderá ser, por conseguinte, não definitiva. Todavia, o importante é definir um fio condutor para a procura que poderá ser alterado no decorrer do processo.

Assim, nesta fase inicial do projecto, os objectivos podem não estar perfeitamente definidos. Todavia, mesmo que provisórios, constituirão eixos orientadores da investigação, podendo ser precisados no decorrer dos trabalhos.

Os objectivos deste diagnóstico foram proporcionar a informação indispensável à elaboração de um projecto de formação pedido pela directora da escola para professoras, em início de carreira, para o qual se mostraram interessadas e disponíveis.

Para tal, depois de identificado o tipo de estudo a efectuar e as técnicas para obtenção dos dados indispensáveis ao diagnóstico, de identificado o objecto e os sujeitos, tornou-se imperiosa uma primeira definição dos objectivos desta intervenção:

Foram, então, definidos como primeiros objectivos deste estudo conducente à elaboração do diagnóstico:

- Identificar as principais variáveis susceptíveis de influenciar o funcionamento específico daquela escola;
- Perceber a acção directa ou indirecta dos principais factores condicionantes do funcionamento da escola;
- Compreender alguns aspectos relacionados com a profissionalidade e pessoalidade das professoras;
- Identificar os principais problemas pedagógicos a dar resposta;
- Identificar os principais factores condicionantes das boas práticas pedagógicas.

## **5- TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO**

No processo de recolha de informação para o diagnóstico, as técnicas susceptíveis de fornecer os elementos necessários foram as entrevistas, a observação participante/etnográfica e a análise documental.

Relativamente à recolha de informação com base na técnica da entrevista, optou-se pela entrevista semi-directiva ou semi-dirigida, a mais adequada em investigação social (Quivy, 1992:194), com o objectivo de não só recolher os elementos que se entenderam essenciais ao diagnóstico, mas outros que pudessem ser retirados de uma comunicação mais “fluida” para encontrar termos ou expressões recorrentes, sentidos no discurso, reforço de ideias ou hesitações, entoações, por exemplo. Nesse sentido, foram estruturadas e realizadas entrevistas a entidades várias. Saliente-se, ainda, que no decorrer das respostas, se registaram outros elementos de natureza subjectiva, mas que se considerou expressivos de sentimentos, maneiras de estar e sentir, especialmente relevantes para caracterizar o clima de escola. Simultaneamente, foram realizadas várias sessões de trabalho com as professoras, tendo-se registado o seu conteúdo para inferências a incluir no diagnóstico.

Recordando que todo este processo se estendeu por quase todo o ano lectivo, foram sendo feitas observações sobre o contexto em que o trabalho se desenvolveu. Essas observações etnográficas (idas à escola para observação/participação nas sessões de trabalho e visita guiada à escola) constam dos Anexos 6, 7 e 7A e constituem matéria relevante e directa não só para a projecto de intervenção, como informação indirecta sobre as variáveis de contexto, como o funcionamento e clima de escola.

Por último, foi necessário fazer a análise do conteúdo das entrevistas realizadas, pelo que a análise documental foi outra das técnicas de recolha de elementos para o diagnóstico. Foi igualmente feita uma análise a documentos oficiais e outros estudos que se consideraram pertinentes.

### 5.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental é uma técnica de recolha de informação que tem por fonte documentos diversos reveladores dos fenómenos sociais em estudo. Entende-se por documento todo o objecto de informação que, de forma indirecta, possa fornecer indicações sobre a problemática em análise (Almeida & Pinto, 1990:95).

O recurso à análise documental é indispensável no estudo das questões sociais, na medida em que não bastará recolher informação - é imprescindível a sua interpretação, o mais objectivamente possível. Recorrendo a uma análise qualitativa, mais interpretativa e menos quantificada, ou a técnicas mais objectivas e quantificadas, como a semântica quantitativa ou a análise de conteúdo, toda a informação terá de ser “descodificada”, procurando-se o seu sentido. As inferências tiradas constituirão, assim, indicadores para o trabalho a desenvolver. Como refere Bardin (1977), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas.

No trabalho desenvolvido, recorreu-se a diversas fontes de informação que foram posteriormente analisadas, desde as entrevistas às conclusões tiradas das sessões de trabalho. Em termos documentais, cumpre ainda referir documentos vários, como a legislação oficial e a específica da escola que regulamenta o seu funcionamento, o curriculum oficial e o praticado, os conteúdos programáticos e respectivas indicações pedagógicas – Princípios organizativos das escolas profissionais (Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro) ; Princípios organizativos dos cursos profissionais (Portaria nº 500-C/2004 de 21 de Maio) e suas alterações (Portaria nº 797/2006 de 10 de Agosto) e programa da disciplina de Área de Integração. Foi, igualmente, consultado um estudo realizado no âmbito de um mestrado de uma universidade sobre a relação entre o nível de satisfação dos professores e o seu desempenho - VILAS BOAS, A et al (2011). *Is teachers and trainers' job satisfaction fundamental to Escola Profissional Agostinho Roseta's performance?* Lisboa : Universidade Nova. (Anexo15 ).

A análise dos documentos permitiu fazer inferências dos dados para o seu contexto e serviu de base ao diagnóstico que se apresenta na Parte III.

## **5.2. ENTREVISTA COM GUIÃO E ANÁLISE DE CONTEÚDO**

### **Entrevista com guião**

A entrevista é um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal. É uma técnica de pesquisa em ciências sociais que se insere no sub-conjunto das técnicas não documentais de observação não participante (Almeida & Pinto, 1990:94).

Apresenta-se segundo tipologias diferentes consoante a sua especificidade, finalidade e momento de utilização. Numa fase inicial do processo de recolha de informação, a entrevista poderá assumir uma função exploratória da situação a estudar, não sendo, por isso, rígida ou “excessivamente” estruturada. Contudo, deverá ser orientada por um guião, quando já se identificaram as pistas a abrir.

No caso presente, e como já foi referenciado, houve uma conversa inicial com a directora da escola em que esta, informalmente, abordou o problema que gostaria de resolver, falando sem constrangimentos e manifestando total abertura e disponibilidade para a procura de uma solução. Esta conversa informal - que se poderá considerar uma entrevista exploratória – permitiu identificar alguns dos aspectos a observar e a integrar na formulação do problema, bem como precisar os principais objectivos a alcançar.

A entrevista exploratória teve, assim, como função: “Revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno a estudar, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Trata-se de abrir o espírito, de ouvir “ (Quivy (1991:67). Nesse sentido, foram respeitados os principais traços de atitude, segundo o autor citado : fazer o mínimo de perguntas possível; intervir da forma mais aberta possível; abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo; procurar que a entrevista se desenrolasse num ambiente e contexto adequados (Quivy, 1991).

A esta entrevista exploratória seguiram-se outras, mais estruturadas, realizadas noutros momentos, a diversas entidades cujos testemunhos se consideraram pertinentes, como já foi referido. As entrevistadas foram:

- directora da escola/directora pedagógica- E1;
- professoras- E2-C e E2-J;
- psicóloga – E3;
- assessora da direcção- E4;
- aluna delegada de turma- E5.

Estas entrevistas tiveram por suporte um guião que a seguir se apresenta, estando o protocolo das mesmas em Anexos (1 a 5) e as inferências feitas na Parte III – Diagnóstico.

Para que os dados recolhidos fossem, efectivamente, confiáveis, procurou-se informação nesse sentido, para além das questões que incidiram directamente sobre a matéria a questionar. Incluíram-se, assim, algumas categorias relativas à identidade, percurso e experiência profissionais dos entrevistados: E1, E2-C, E2-J, E3, E4 e E5.

As entrevistas, tiveram, assim, por finalidade, a recolha de informação necessária para o diagnóstico, como já foi referido. Neste caso, optou-se por entrevistas centradas nos entrevistados, próximas de entrevistas em profundidade, pretendendo-se analisar as suas atitudes e respectivas causas, traços da sua personalidade, etc. ( Almeida & Pinto, 1990:101).

As entrevistas foram registadas por processos diferentes: as entrevistas realizadas à directora pedagógica, psicóloga, assessora e aluna foram gravadas e as entrevistas às duas professoras foram registadas por escrito, no momento da entrevista, tendo sido, posteriormente, transcritas nos protocolos (Anexos 1 a 5), enviados e aprovados pelos entrevistados. As razões das diferentes opções de registo das respostas às entrevistas tiveram uma justificação de natureza prática – tratando-se de entrevistas em profundidade, e pretendendo captar a essência das matérias-alvo, as respostas iam



sendo registadas e consideradas válidas só depois de confrontadas com o parecer das entrevistadas. Para um “investigador” não profissional, um dos maiores perigos que podem ocorrer nesta etapa de pesquisa resultam de factos como “o contacto com o terreno, a expressão do vivido e a aparente convergência de discursos (produtos dos estereótipos socioculturais) poderem levar o investigador a acreditar que percebeu tudo sem o confronto com a fonte e que as ideias mais ou menos inconscientes que tinha da questão corresponderem àquilo que descobre no terreno”. (Quivy, 1991:68).

Uma vez realizadas as entrevistas, estas foram objecto de uma leitura flutuante, recorrendo-se, posteriormente, à análise do seu conteúdo.

### **Análise de conteúdo**

Em qualquer mensagem, nomeadamente no texto das respostas a entrevistas, é possível, aquando da sua análise, encontrar particularidades no discurso do emissor, como seja: os termos escolhidos, a sua frequência e o modo de disposição, a construção e o desenvolvimento da comunicação. (Quivy, 1992). Entra-se, assim, no campo da análise de conteúdo.

Segundo Almeida et al (1990:96), é tradicional distinguir dois grupos de técnicas documentais : as clássicas e as modernas. Enquanto as primeiras propiciam uma análise qualitativa e intensiva; as técnicas modernas são quantitativas e, geralmente, extensivas. Criticadas pela sua subjectividade, as técnicas clássicas tendem a ser complementadas pelas modernas : a semântica quantitativa, que estuda o vocabulário dos textos por processos estatísticos, e a análise de conteúdo que procura significações nos documentos analisados. A análise de conteúdo é, pois, uma das técnicas de análise de documentos e consiste essencialmente numa “arrumação” num conjunto de categorias de significação o conteúdo das comunicações, de uma forma objectiva, sistemática e mesmo quantitativa ( Berelson, 1954 cit. in Amado, 2000).

A análise de conteúdo percorre várias fases e implica a determinação de categorias pertinentes que permitam a classificação e quantificação dos elementos observáveis na comunicação e a determinação das correspondentes unidades de análise.

Seguem-se as fases da operacionalização com o registo das unidades de análise e o tratamento dos resultados.

Bardin (1977) in Amado (2000) especifica três categorias de métodos de análise de conteúdo, consoante a natureza do estudo.

-a análise temática, onde se pretende encontrar as representações sociais ou os juízos dos locutores, podendo desenvolver-se segundo uma análise categorial (que relaciona de uma forma directa a importância de uma característica com a frequência com que esta é encontrada) e/ou uma análise da avaliação (que incide sobre os juízos formulados pelo locutor);

-a análise formal que foca as formas e o encadeamento do discurso, podendo desenvolver-se segundo uma análise da expressão (centrada no vocabulário, tamanho das frases, ordem das palavras, hesitações, por exemplo) e/ou uma análise da enunciação (incidindo sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é em si mesma reveladora);

-a análise estrutural que privilegia a disposição dos elementos, podendo efectuar-se de acordo com uma análise de co-ocorrência (que analisa as associações de temas que o locutor faz no decorrer da comunicação) e/ou uma análise estrutural (cuja finalidade é encontrar a estrutura do discurso).

No caso presente, embora não tenha sido efectuada uma análise de conteúdo, no sentido estrito do termo, foi possível encontrar unidades de registo ou de análise recorrentes que permitiram fazer as inferências necessárias para o diagnóstico e, consequentemente, para o projecto de intervenção.

Segundo Quivy (1992), a análise de conteúdo é particularmente relevante na análise de entrevistas pouco directivas. De facto, através de um processo inferencial, procura-se atingir as condições de produção das comunicações como as intenções, as representações, os pressupostos e os quadros de referência da fonte de comunicação (Hogenraad, 1984 cit in Amado, 2000), bem como outras variáveis, como o sexo, idade, classe social, etc (Bardin, 1977). A inferência assume-se, então como uma tarefa de

interpretação que completa a análise quantitativa das comunicações em que o investigador procura assumir o papel do actor e ver o mundo do lugar dele ( Blumer, 1982 cit in Amado, 2000).

No caso presente, embora não tenha sido efectuada uma análise de conteúdo, no sentido estrito do termo, foi possível encontrar unidades de registo ou de análise recorrentes que permitiram fazer as inferências necessárias para o diagnóstico e, consequentemente, para o projecto de intervenção.

A análise feita, de tipo heurístico, serviu para descobrir ideias e pistas de trabalho ( Quivy, 1992:79 ) recolhendo os seguintes elementos:

- caracterização da escola, sua história, missão, organização, funcionamento, liderança e tipologia de cursos;
- caracterização dos alunos;
- especificidade dos percursos pessoais e profissionais das jovens professoras;
- dificuldades relativamente à docência;
- justificação do pedido do projecto de formação feito pela directora.

Para dar resposta aos objectivos definidos atrás:

- Identificar as principais variáveis susceptíveis de influenciar o funcionamento específico daquela escola;
- Perceber a acção directa ou indirecta dos principais factores condicionantes do funcionamento da escola;
- Compreender alguns aspectos relacionados com a profissionalidade e personalidade das professoras;
- Identificar os principais problemas pedagógicos a dar resposta;
- Identificar os principais factores condicionantes das boas práticas pedagógicas.

## GUIÃO DA ENTREVISTA À DIRECTORA PEDAGÓGICA

### Objectivos da entrevista:

- Conhecer o contexto sócio-cultural e funcional em que decorre o processo de ensino-aprendizagem;
- Compreender os fundamentos do pedido de formação.

DOMÍNIOS / CATEGORIAS / BLOCOS		SUB-CATEGORIAS	Objectivo das questões colocadas
BLOCO A		Legitimação e preparação para a entrevista	Criar um clima de empatia
A escola e sua identidade	BLOCO B Identidade cultural	História da escola	Conhecer as razões da criação da escola, quem a financia, os seus objectivos e o percurso para encontrar o fio condutor da sua actividade.
		Oferta de escola	Conhecer a tipologia dos cursos oferecidos
		Projecto educativo	Compreender o que a escola é (sua missão, visão e projecto educativo ).

		Cultura de escola	Identificar princípios, valores e práticas que orientam a vida da escola.
	<b>BLOCO C</b> Identidade funcional	Estruturas de gestão	Conhecer o organigrama de gestão e compreender as suas interações.
		Direcção pedagógica	Conhecer as competências e prática da direcção pedagógica.
	<b>BLOCO D</b> Identidade pedagógica	Gestão curricular	Conhecer aspectos privilegiados da gestão curricular
	<b>BLOCO E</b> Recursos humanos	Alunos ( cursos )	Conhecer os destinatários do processo de ensino-aprendizagem ( origem social, interesses, motivação,...) relacionando-os com a escolha dos cursos
		Professores	Conhecer os responsáveis directos da prática lectiva/ processo de selecção, de formação (formação académica, profissional), tipos de apoio que a escola faculta,...

<b>Problemas a resolver</b>	<b>BLOCO F</b>  <b>Áreas problemáticas relativas à docência</b>	Competência científica dos professores	Compreender os pontos fortes e fracos, as ameaças e os desafios da situação para identificação e resolução do problema a resolver
		Competência pedagógica-didáctica	
		Relação pedagógica	
		Identificação com a profissão	
		Motivação	
		Outros	
<b>Finalização da entrevista</b>	<b>BLOCO G</b>	Agradecimento	Agradecer o contributo prestado

## GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS

### Objectivos da entrevista:

- Conhecer alguns aspectos relacionados com a docência ( ao nível da personalidade e profissionalidade);
- Identificar alguns problemas relacionados com a docência;
- Avaliar a pertinência do pedido de formação pedido pela directora.

BLOCOS	CATEGORIAS	SUB- CATEGORIAS	OBJECTIVOS
A		Legitimação e preparação para a entrevista	Criar um clima de empatia
B	Identidade profissional	Formação académica	Conhecer a formação científica
		Razões da escolha da profissão	Relacionar com alguns dos problemas identificados pela directora
		Percurso e experiência profissionais	Conhecer o percurso e a experiência profissionais como mais-valias na prática docente, nomeadamente ao nível da relação com os alunos.
		Identificação com a profissão	Reconhecer (in)satisfação na ligação à profissão
		Valorização da profissão	Reconhecer ou não realização pessoal
C	Recrutamento e funções	Recrutamento para a escola	Conhecer o processo de recrutamento

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
Projecto de Intervenção

---

	desempenhadas na escola	Situação na escola	Conhecer funções desempenhadas e tempo de serviço
		Funções para que foi recrutada	Identificar as funções que a escola atribuiu às professoras
		Como desempenha as funções	Compreender as estratégias utilizadas
D	Problemas no desempenho das funções	Dificuldades na execução das funções para que foi recrutada	Identificar dificuldades e suas causas
		Como resolve os problemas	Avaliar as formas de resolução dos problemas
E	Relações com a escola	Como é perspectivado o trabalho realizado pelo resto da escola	Compreender o grau de reconhecimento / satisfação pelo trabalho realizado
		Apoios formais e informais	Identificar a rede de apoios
F	Apoio pedagógico e didáctico	Interesse / pertinência da formação pedagógica e didáctica	Avaliar o interesse no apoio pedagógico e didáctico a proporcionar pela escola
G	Finalização da entrevista	Agradecimento	Agradecer o contributo prestado



### **GUIÃO DA ENTREVISTA À PSICÓLOGA DA ESCOLA**

#### **Objectivos da entrevista:**

- Conhecer o contributo da psicóloga para o bom desempenho da escola;
- Identificar outros factores que possam contribuir para o ambiente de bom trabalho da escola.

<b>BLOCOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>OBJECTIVOS</b>
A	Início da entrevista	Legitimação e preparação para a entrevista	Criar um clima de empatia
B	Identidade profissional	Formação académica	Conhecer a entrevistada
		Percurso e experiência profissionais	Conhecer a entrevistada
		Identificação com a profissão	Reconhecer (in)satisfação na ligação à profissão
		Valorização da profissão	Reconhecer ou não realização pessoal
C	Papel desempenhado na escola	Recrutamento para a escola	Conhecer o processo de recrutamento
		Funções para que foi recrutada	Identificar as funções que se consideraram relevantes para a intervenção de uma psicóloga
		Desempenho das funções	Compreender as estratégias utilizadas
		Dificuldades na execução das funções para que foi recrutada	Identificar dificuldades e suas causas
		Como é perspectivado o trabalho de um psicólogo pelo resto da escola	Compreender o grau de reconhecimento / satisfação pelo trabalho realizado
		Apoios formais e informais	Identificar a rede de apoios
D	Factores para o bom desempenho da escola	Factores/elementos que contribuam para o sucesso da escola	Identificar factores/elementos e a forma como podem contribuir para o sucesso da escola
E	Avaliação dos resultados	Metodologia para a avaliação dos resultados	Compreender a forma como avalia os resultados
F	Finalização	Agradecimento	Agradecer o contributo prestado.

## GUIÃO DA ENTREVISTA A UMA PROFESSORA DA ESCOLA

### Objectivos da entrevista:

- Caracterizar o funcionamento da escola;
- Identificar factores que possam contribuir para o sucesso da escola.

BLOCOS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	OBJECTIVOS
A	Início da entrevista	Legitimar a entrevista	Criar um clima de empatia.
B	Identidade profissional	Formação académica	Conhecer a entrevistada
		Percurso e experiência profissionais	Conhecer a entrevistada
		Identificação com a profissão	Reconhecer (in)satisfação na ligação à profissão para melhor avaliar as declarações produzidas.
		Valorização da profissão	Reconhecer ou não realização pessoal para melhor avaliar as declarações produzidas.
C	Papel desempenhado na escola	Recrutamento para a escola	Conhecer o processo de recrutamento.
		Situação na escola	Conhecer funções desempenhadas e tempo de serviço.
		Funções para que foi recrutada	Identificar as funções que lhe foram entregues para avaliar o seu estatuto na escola.
		Como desempenha as funções	Compreender as estratégias utilizadas
		Dificuldades na execução das funções para que foi recrutada	Identificar dificuldades e suas causas.
		Apoios formais e informais	Identificar a rede de apoios
D	Factores para o bom desempenho da escola	Factores/elementos que contribuam para o sucesso da escola	Identificar factores/elementos que contribuam para o sucesso da escola
		Tipo de acção dos factores identificados para o sucesso da escola	Compreender de que forma esses factores contribuem para o sucesso da escola
E	Finalização da entrevista	Agradecimento	Agradecer o contributo prestado

## **GUIÃO DA ENTREVISTA À ALUNA DELEGADA DE TURMA**

### **Objectivos da entrevista:**

- Conhecer a opinião da turma sobre o contributo da disciplina “Área de Integração” para a sua formação pessoal e profissional;
- Identificar os principais pontos fortes e fracos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina;
- Identificar factores que possam contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

<b>BLOCOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>OBJECTIVOS</b>
A	Início da entrevista	Legitimação e preparação para a entrevista	Criar um clima de empatia
B	Opinião da turma sobre o contributo da disciplina “Área de Integração” para a sua formação pessoal e profissional	Interesse dos temas leccionados	Conhecer a valorização que a turma atribui à disciplina
		Contributo da disciplina para a formação pessoal dos alunos	
		Contributo da disciplina para a formação profissional dos alunos	
C	Opinião da turma sobre a leccionação da disciplina “Área de Integração”	Estratégia das aulas	Conhecer a opinião da turma sobre a metodologia das aulas e avaliação das aprendizagens
		Materiais pedagógicos utilizados	
		Tipos de avaliação	
D	Sugestões de enriquecimento	Pontos fortes e fracos da leccionação	Identificar factores potenciadores e constrangedores do processo de ensino-aprendizagem
E	Clima de escola	Clima de escola	Avaliar a importância que os alunos dão ao ambiente da escola
F	Finalização	Agradecimento	Agradecer o contributo prestado.

### **5.3. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE / ETNOGRÁFICA**

A procura de elementos que possam auxiliar o diagnóstico de uma situação considerada problemática implica, necessariamente, a identificação dos factores causais ou condicionantes dos problemas com vista à sua superação.

No caso presente, essa pesquisa incidiu sobre diversos aspectos da prática docente das duas professoras e do contexto em que essa prática ocorre. Relativamente à actividade docente, entendeu-se relevante procurar, de forma tão “natural “ quanto possível, comportamentos e atitudes susceptíveis de fornecer indícios que pudessem traduzir algumas das dificuldades já manifestadas nas entrevistas realizadas. Essa procura exigiu, então, o acompanhamento, no decorrer de quase um ano lectivo, de algumas das tarefas mais representativas do trabalho docente - preparação de aulas, de materiais didácticos, de actividades extra curriculares, por exemplo, de que se fez uma memória descritiva (Anexos 7 e 7A). Considerou-se vantajoso, a este propósito, excluir a observação de aulas, por poder constituir algum constrangimento e não fornecer mais informação do que algumas das sessões de trabalho proporcionaram. No entanto, a pretexto de organizar uma actividade para toda a escola – realização de um inquérito sobre democracia na escola - foi possível observar algumas das competências de tipo pedagógico e relacional das professoras. Procurou-se, igualmente, recolher dados relativos ao contexto em que as tarefas docentes decorrem, como o clima de escola, bem como a acção de outros intervenientes: o conselho de turma, a directora de turma, a psicóloga e a própria directora pedagógica.

Esta técnica de recolha de informação integra-se nas técnicas de observação, nomeadamente na observação participante. Como referem Almeida & Pinto (1990:97), “a observação participante consiste na inserção do observador no grupo observado, para uma análise intensiva e global do objecto de estudo. A técnica da reportagem, incidindo sobre reuniões, conferências, reuniões políticas ou outras quaisquer práticas sociais, não solicitará, geralmente, dado o carácter conjuntural do objecto de estudo, senão uma participação relativamente distanciada e de curta duração. Mas, nem por isso, essa técnica, desde que utilizada sistematicamente, deixará de ter grande utilidade.”

Esta técnica distingue-se do trabalho de campo, na opinião de Raúl Iturra (in cap. VI, Silva, A & Pinto, J. Metodologia das Ciências Sociais) dado que na observação participante se verifica uma participação ou envolvimento pontual do observador em relação a aspectos previamente identificados, enquanto que no trabalho de campo, esse envolvimento é mais abrangente e vai sendo alargado a outros aspectos da vida social, procurando contextualizar as relações sociais que se observam.

Ao procurar os factos / factores /elementos que possam proporcionar directrizes ou pistas para a procura de entendimento das situações observadas, o investigador participante “deverá despir o seu conhecimento cultural próprio e vestir o do grupo observado; exercício para ultrapassar o etnocentrismo cultural espontâneo com que cada ser humano define o seu estar na vida “ (Iturra, 1990). Esta preocupação metodológica tem total justificação no problema a estudar por duas ordens de razões – primeiro, porque se se pretende fundamentar o projecto de intervenção na metodologia do trabalho de projecto, então dever-se-á ter em conta a cultura de escola e as práticas sociais correspondentes – uma escola profissional tem a sua “lógica” – e não deverá ser o “olhar” de alguém fora a “julgá-la” e a não a respeitar; por outro lado, para se compreender o “outro”, será necessário uma observação compreensiva, colocando-se o observador no lugar do observado. Com todos os obstáculos epistemológicos que daqui possam surgir, para além das dificuldades próprias de alguém que não é um técnico preparado, é, contudo, uma das técnicas que se revelam adequadas à procura de informação. Cabral, J. Pina (Análise Social nº 76), refere, a propósito das armadilhas do observador-participante, que este pode cair numa participação inobservante – com uma interiorização total dos interesses e ideias do grupo a estudar – ou cair na armadilha de uma participação distante e fria que inibam o grupo de ter comportamentos naturais, perdendo-se, assim, essa informação.

Da recolha de elementos para diagnóstico da situação, foi considerado relevante ter em conta as sessões de trabalho com as professoras e o clima de escola (Anexos 6, 7 e 7A).

## **PARTE III**

# **O PROJECTO DE INTERVENÇÃO**

## **1- O DIAGNÓSTICO**

Seguindo de perto Guerra (2002:127), uma vez constatada a emergência de uma vontade colectiva ou energia suficiente para a mudança, o diagnóstico constitui a fase que antecede o desenho do plano de acção- o projecto de formação pedido. Esse desejo conjunto de subir para patamares superiores, tanto em termos de valorização pessoal e profissional, como de resultados escolares, é expresso nas entrevistas à directora e às professoras, como se verá adiante.

Relativamente a esta fase crucial do projecto – a identificação das causas que justificam a sua elaboração e as condições para a sua concretização – foram efectuadas pesquisas, através de entrevistas e de técnicas de observação participante, com base em sessões de trabalho exploratórias, junto das entidades com papéis centrais na situação ou problema a resolver – a directora pedagógica, as professoras, a psicóloga da escola, a assessora da directora e um representante dos alunos. É nesta fase exploratória que se irão encontrar os motivos para a acção a desenvolver.

Tendo sido referido atrás que o projecto a apresentar deveria respeitar o professor, enquanto adulto e a sua experiência de vida, o diagnóstico incluiu elementos relativos a estes eixos estruturantes.

Por fim, tendo em conta que toda a intervenção social, de que a formação é exemplo, deverá ter uma resposta contextualizada, de forma a ter significado e poder ser bem sucedida, foi necessário caracterizar a escola e o meio em que esta desenvolve o seu trabalho formativo. Foi, igualmente, significativo identificar alguns aspectos fundamentais do funcionamento da escola, como sejam: a sua missão, a sua estrutura organizacional, o clima de escola, o tipo de liderança e os papéis dos diferentes intervenientes.

### 1.1. IDENTIDADE DA ESCOLA

A Escola Profissional Agostinho Roseta tem características comuns à generalidade das escolas profissionais, mas apresenta traços particulares que, dado o conhecimento que se tem do tipo e funcionamento de escolas similares, lhe dão especificidade e permitem o sucesso educativo.

A caracterização da escola foi feita pela sua directora pedagógica (E1), na entrevista dada no início deste projecto (Anexos 1 e 1A). As afirmações sobre a caracterização da escola, nomeadamente as de carácter mais subjectivo, como o ambiente de trabalho, foram secundadas pelas respostas dadas pelos outros entrevistados (Anexos 2A, 3A, 4A e 5A). Algumas das referências feitas nas entrevistas sobre a caracterização da escola puderam ser testemunhadas nas sessões de trabalho realizadas com as professoras e nas visitas à escola para outras reuniões. Dos depoimentos feitos pelos entrevistados, retiraram-se as seguintes linhas gerais que caracterizam a escola:

#### **Fundação:**

E1- *“A Escola Profissional Agostinho Roseta foi fundada há 21 anos por uma entidade promotora (UGT) para cursos profissionais. Em 1994, as escolas foram obrigadas a ter uma entidade proprietária (12 sindicatos ligados à UGT, bancários, enfermeiros, profissionais das telecomunicações, EDP, restauração, escritórios, professores, ...) tendo-se transformado na Associação Agostinho Roseta (sindicalista e ex-secretário de Estado)”*.

#### **Oferta:**

A Escola Profissional encontra-se repartida actualmente por cinco pólos localizados em diferentes zonas do país. O pólo de Lisboa, em particular, oferece 2 tipos de cursos profissionais – Curso Profissional de Animação Sócio-Cultural (4 turmas) e Curso Profissional de Informática de Gestão (3 turmas), conforme se pode verificar no Anexo 8.



A oferta de escola corresponde à procura das entidades empregadoras que respondem com estágios e empregos.

E1- “ *Gostaria de mudar alguns cursos, mas são as empresas que procuram os nossos alunos com estas formações* ”.

Esta oferta de escola corresponde aos princípios de criação e organização das escolas profissionais, preparando os alunos para o mercado de trabalho, conforme prevê o Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro e a Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio (Anexos 10 e 11).

Para além da formação académica, os alunos têm uma formação em contexto de trabalho, em articulação com o meio empresarial. Essa parceria tem produzido excelentes resultados com níveis de conclusão elevados (97 %, de acordo com o Anexo 8) e níveis de empregabilidade muito positivos (71 %, de acordo com o anexo Anexo 8).

**Missão/projecto educativo:**

A escola tem por missão uma formação profissional a que não são alheios os valores de cidadania, conforme se infere do artigo 4º do Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro (Anexo 10) e artigo 8º da Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio (Anexo11).

E1- “ *Preparar jovens para o mundo do trabalho, através de uma formação técnica forte, actualizada, com estágio em contexto de trabalho, e alicerçada em valores de cidadania.* ”

Essa missão é explicitada a todos os funcionários e alunos e constitui uma referência para o seu desempenho.

E1- “ *Os professores são seleccionados com base no seu curriculum e numa entrevista formal onde se explica que a sua função é ensinar os alunos a saber estar, socialmente, profissionalmente, sempre com respeito por si e pelos outros. Os professores devem privilegiar a integração e a formação humana* ”

E2-J- “ *Quando me entrevistaram identifiquei-me logo com a escola e o tipo de intervenção que me era pedida.* ”

E3- “ *Fui recrutada após uma conversa séria sobre a missão desta escola (...) os professores deverão entender esta missão, trabalhando colaborativamente.*”

E4- “*Fui recrutada para a escola pelas minhas habilitações e por entender o espírito da escola.*”

E5- “ *A escola é muito importante porque ajuda a formar o carácter*”.

Os testemunhos dos entrevistados permitiram concluir que a escola tem uma missão, bem definida e compreendida pelos seus participantes, que inclui a dimensão pessoal e de cidadania, aliada à formação técnica, conforme é defendido por Cabrito (1994) e se encontra explicitada na legislação (Anexos 10 e 11).

**Funcionamento:**

A escola, repartida por cinco pólos distribuídos por cinco zonas do país, apresenta uma estrutura funcional simples que permite uma boa comunicação e coordenação, permitindo que as decisões sejam rápida e democraticamente tomadas, respondendo com eficiência aos problemas surgidos.

E1- “*A organização e a comunicação permite que todos sejam ouvidos e atendidos (...) e trato directamente com professores e alunos.*”

E3- “ *A directora recebe os alunos e dá seguimento ouvindo professores, famílias dos alunos ou quem achar necessário. Depois reunimo-nos para encontrar caminhos.* “

A estrutura que sustenta toda a organização é uma das mais-valias da escola, segundo a opinião da sua directora.

E1- “*A estrutura que sustenta toda a organização é um dos trunfos da escola.*”

Cada pólo tem 150 alunos e cerca de 25 professores e é considerado por todos como uma vantagem porque permite um acompanhamento mais directo e fácil, segundo a directora. Os diferentes intervenientes conhecem as suas funções e desempenham-nas

interactivamente, com eficiência e compreensão pelos princípios para a formação dos jovens.

As decisões são tomadas pela directora, depois de ouvidas as entidades convenientes. A delegação de competências e a existência de órgãos de apoio à actuação da directora é uma realidade que beneficia a gestão democrática da escola.

E1- *“Há delegação de competências e órgãos de apoio, mas a decisão, depois de ouvidas as partes interessadas, tem de ser minha.”*

A resolução de problemas segue um percurso simples, o que, pela rapidez e envolvimento directo dos intervenientes, tem mais significado pedagógico e contribui para o sucesso educativo.

E4- *“(…) mas, para resoluções que exigem rapidez, para serem educativas, a acção não pode esperar por convocatórias e reuniões formais ; o estar em cima dos problemas é importante.”*

Também é possível retirar do documento *Is teachers and trainers' job satisfaction fundamental to Escola Profissional Agostinho Roseta's performance?* uma relação entre a organização da escola e o grau de satisfação dos professores. *“Organizational factors such as psychological contract fulfilment, perceived organizational support and managerial practices (HRM) may be predictors of Job satisfaction which, in turn, may lead to Task performance and organizational citizenship behaviors (extra-role performance towards co-workers or organization) or organizational commitment.”* (Anexo 15:30).

#### **Cultura e clima de escola:**

E1- *“A cultura de escola é caracterizada pelos valores de cidadania - equidade, respeito, integração, cooperação, entreaajuda, colaboração, disponibilidade e trabalho e por modelos sociais de respeito, colaboração e dedicação que professores e alunos seguem.”*

Deste conjunto de valores e modelos resulta um clima de trabalho propício à consecução da missão da escola. Os professores e outros funcionários sentem-se apoiados e orientados. A escola funciona em equipa.

E2-J- *“Sinto-me apoiada. Sentimos que estamos todos a remar para o mesmo lado.”*

E3- (...) *os resultados não são exclusivamente meus. Trabalhamos em equipa.”*

E4- *“ Não sinto dificuldades na execução das minhas tarefas por ter todas as condições – alunos bem integrados e motivados, direcção disponível e um enorme espírito de camaradagem (...) Aqui sentimo-nos como um grupo.”*

A política de porta aberta é uma realidade presenciada e testemunhada nas entrevistas.

E3- *“ O principal apoio e o princípio da escola é a política de porta aberta!*

E4- *“A direcção tem sempre a porta aberta para quem quiser apresentar alguma questão”.*

O ambiente de trabalho resultante do clima sentido é referido como bastante positivo pelos entrevistados.

E4- *“ É inigualável! ”.*

E5- *“Gosto da escola porque não tem conflitos. Há interacção e convívio entre os alunos.”*

É, também, evidente o cuidado posto na decoração e no ambiente informal para os jovens, aspectos que, segundo eles:

E5- *” (...) são fundamentais para a entrega e bom desempenho de todos.”*

O clima de escola é, igualmente, referido no documento *Is teachers and trainers' job satisfaction fundamental to Escola Profissional Agostinho Roseta's performance?* que conclui haver uma relação entre a satisfação dos professores e o clima / ambiente de

trabalho sentido, predispondo para comportamentos de grande empenho no exercício das suas funções sociais. (Anexo 15)

Pode-se, então, concluir que o clima e a liderança fazem a diferença nesta escola. Projectos de trabalho, tomada de decisões e iniciativas, decorrem deste contexto. A vontade de responder aos problemas, com vista à consecução dos objectivos definidos (saber; saber-fazer e saber-ser) é consequência natural do ambiente da escola.

**A directora pedagógica / liderança:**

Em 1994, a actual directora foi para a escola em regime de acumulação. No ano seguinte foi convidada para coordenar um dos cursos da escola; em 1998-99 assumiu o cargo de directora pedagógica; actualmente, acumula com o cargo de directora da escola. Tem um enorme protagonismo na liderança da escola.

E1- *“Tenho uma grande intervenção e responsabilidade: defino princípios e normas para a gestão corrente da escola, selecciono e recruto os professores e articulo directamente com professores, alunos e outros funcionários, de forma democrática, nunca esquecendo os princípios subjacentes à formação de jovens e adultos.”*

A sua forte liderança é referida por todos como uma das mais-valias da escola.

E2-J- *“ Quem está à frente do barco, sabe para onde vai! ”*

E3- *“ A directora é que faz a grande diferença. ”*

Ao questionar a psicóloga sobre as razões do sucesso da escola, para além do seu trabalho, foi respondido prontamente:

E3- *“A directora!”*

E4- *“Mas o mais importante é o tipo de liderança. ”*

A liderança foi, igualmente, “sentida” nas idas feitas à escola, durante o ano lectivo, em que se pôde assistir a reuniões para discussão e resolução de problemas. Mas terá bastado uma simples visita à escola, no início dos trabalhos, para registar o

tipo de relação da directora com outros intervenientes da escola, nomeadamente com os alunos.(Anexo 6).

Um relacionamento com estas características só é compatível com um estilo de liderança democrática.

**Identidade pedagógica /Gestão do curriculum:**

Os programas do Ministério da Educação foram considerados desajustados, na maior parte dos casos.

E1- *“Há recomendações para a sua adaptação aos objectivos da escola.”*

A componente técnica é ministrada por profissionais actualizados e ligados ao mundo empresarial, conforme o previsto no artigo 12º do Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro (Anexo10).

E1- *“ A componente técnica é muito exigente e tem de ser ministrada por técnicos actualizados que trabalhem em empresas.”*

Todos os anos os professores analisam os programas e actualizam-nos (sobretudo os técnicos) em função das competências esperadas pelas empresas. Nas sessões de trabalho realizadas com as professoras, foram perceptíveis os princípios orientadores da gestão dos programas em função da missão da escola.

Mas, segundo a directora:

E1- *“ A grande aposta está na preparação pessoal e social.”*

Actividades que envolvem a directora, os professores e alunos são frequentes (pelo menos uma vez por período) e têm por finalidade o convívio, o respeito, a integração e outros valores sociais fundamentais. Saber-saber , saber-fazer, saber-estar e saber- ser estão presentes na educação e formação destes jovens provenientes de todos os meios sócio-culturais e de muitas nacionalidades.

No sentido de corresponder às preocupações de uma formação mais abrangente, a psicóloga ocupa muitas das aulas a analisar e debater situações com os alunos:

E3- “ *Como professora, ocupo muitas das aulas a analisar e debater situações com os alunos – é mais importante a reflexão e resolução de questões sentidas pelos alunos do que encher-lhes a cabeça com definições.*”

No mesmo sentido se pronuncia a professora de Português e Inglês, assessora da direcção:

E4- “ *Há muito a trabalhar com eles para além dos conhecimentos.*”

#### **Os alunos:**

Os alunos são provenientes de todos os estratos sociais, mas predominantemente dos mais baixos, são de várias nacionalidades e culturas. Considerando que uma das funções da escola é a da inclusão, como condição do seu sucesso educativo, torna-se evidente que essa será uma das suas tarefas prioritárias, assumindo-se como compromisso social. Como afirma Nóvoa (2009), educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Esta realidade é bem compreendida pelas professoras e psicóloga que a tomam como estimulante para o seu trabalho:

E3- (...) *Os principais problemas que encontrei de início foram e continuam a ser os contextos de vida que tanto podem ser vistos como problemas como a partida para uma solução*”.

E4- “*As funções que desempenho na escola são motivadoras porque os alunos provenientes de estratos sociais médios/baixos saem diferentes!*”

**Os professores:**

Os professores são seleccionados com base no seu curriculum, conforme se encontra previsto no artigo 12º do Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro, e numa entrevista formal onde se explica que a sua função é :

E1- *“ensinar os alunos a saber estar, social e profissionalmente, sempre com respeito por si e pelos outros.”*

Os professores são, assim, convocados a privilegiar a integração e a formação humana. Há uma grande aposta na ajuda a jovens professores.

Os professores da escola possuem habilitações próprias, muitos com profissionalização, e sentem-se bem integrados, correspondendo ao definido na missão da escola. Os professores entrevistados sentem a docência como uma escolha clara. Reconhecem, igualmente, a responsabilidade do exercício das suas funções e valorizam-nas. O documento *Is teachers and trainers' job satisfaction fundamental to Escola Profissional Agostinho Roseta's performance?* permite, igualmente, concluir que existe satisfação no exercício das funções docentes: *“Job satisfaction mean value shows that the average of EPAR's teachers is strongly satisfied with their job. The median and the most frequently observed value (mode) show that teachers are almost strongly satisfied.”* (Anexo 15: 27).

**Outros intervenientes e respectivas funções:**

A escola tem a colaboração de uma psicóloga para orientação e integração dos jovens, trabalhando em articulação directa com a directora. Esta é assessorada por uma das professoras da escola. As funções da assessora são sobretudo pedagógicas e educativas. Os directores de turma têm um papel fundamental na relação entre alunos, professores, directora, psicóloga e encarregados de educação. Os restantes funcionários integram-se no espírito da escola, colaborando de forma participativa nas suas funções e contribuindo activamente para a formação dos jovens.

E3- *“A intervenção dos funcionários, também eles conhecedores dos princípios de integração e formação da escola podem ser mais um factor de sucesso.”*



## **1.2. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS**

Os objectivos definidos para o diagnóstico orientaram a construção dos instrumentos de recolha de dados. Esses objectivos ( Parte II, ponto 4 ) pretenderam identificar as principais variáveis susceptíveis de influenciar o funcionamento específico daquela escola e perceber a sua acção directa ou indirecta; compreender alguns aspectos relacionados com a profissionalidade e personalidade das professoras; identificar os principais problemas pedagógicos a dar resposta e identificar os principais factores condicionantes das boas práticas pedagógicas.

A análise das inferências feitas, a partir das entrevistas, sessões de trabalho e outras informações e dados da observação participante, permitiu a identificação dos traços principais que dão identidade à escola, mas também a identificação dos principais problemas a resolver, fornecendo algumas indicações para essa resolução.

### **1.2.1. Inferências feitas com base nas entrevistas**

Ao fazer a análise de conteúdo das respostas dadas nas entrevistas, foi possível encontrar algumas situações que justificariam uma intervenção específica, no sentido de contribuir para o cumprimento da missão da escola.

Como já foi referido, a escola em causa encontra-se bem organizada - pequena dimensão, estrutura simples e comunicação eficiente. Tem uma organização alicerçada em valores de cidadania e incentiva o trabalho cooperativo. Todos conhecem a missão da escola e entendem-na. A liderança é forte e democrática. O clima de escola é uma variável a considerar no bom desempenho de todos. As condições materiais de trabalho são igualmente boas.

Os problemas encontrados, segundo os entrevistados, encontravam-se, portanto, noutro contexto.

### Os alunos

De várias nacionalidades e provenientes, em larga maioria, de estratos sociais e culturais desfavorecidos, a sua postura é, muitas vezes, desajustada do modelo de trabalho desejado pela escola. Muitos sentem-se marginalizados e com problemas de integração. A frequência de outras escolas deixou-lhes marcas. No entanto, a conjugação de esforços por parte de todos os intervenientes da escola e o trabalho de equipa realizado permitem uma rápida correcção da situação inicial. Segundo os entrevistados:

E1, E3 e E4 - *“É para eles que a escola existe. No fim, saem diferentes! A escola pretende que eles se sintam como na sua segunda casa e existe para a sua formação. Ao criar uma rede de afectos, os alunos sentem-se mais integrados. O facto de saberem a sua importância na escola, fá-los respeitarem-na e tornam-se mais responsáveis e trabalham mais. Estar bem na escola faz a diferença. Eles saem diferentes!*

Para a sua integração, a escola proporciona diferentes actividades:

E1- *“ Organizo com frequência actividades que envolvem professores e alunos (pelo menos 1 vez por período) em que também participo. Estas têm por finalidade o convívio, o respeito, a integração e outros valores fundamentais (ambientais, ....)”*

Um outro aspecto relativo aos alunos, mais de natureza pedagógica, prende-se com a sua motivação para determinado tipo de disciplinas. Estes alunos, quando confrontados com matérias menos práticas reagem com desinteresse e alguma indisciplina.:

E1- *“Há boa relação com os alunos, mas, talvez por insegurança das professoras, tem havido algumas dificuldades. Não se sentem muito seguras de como gerir alguns conflitos.”*

Esta opinião é retomada pelas professoras:

E2-C- *“ Ser professor não é só dar aulas – é preciso conjugar vários aspectos, o da empatia com os alunos, a disponibilidade, a envolvência, é precisa muita inteligência emocional !*

No entanto, mesmo admitindo alguns problemas de indisciplina, as entrevistas permitiram afastar algumas dúvidas sobre a relação com os alunos. De facto, tanto as professoras, como a aluna pronunciaram-se sobre a existência de um bom clima de relação e trabalho.

E2-C- *“Tenho facilidade em criar empatia com os alunos; a relação com os alunos, tirando um caso ou outro, sempre foi boa. ”*

E5- *“A turma reage bem”.*

Os casos de alguma indisciplina são, portanto, pouco relevantes.

### **As professoras**

A selecção e recrutamento dos professores é feita pela directora pedagógica, de acordo com a legislação em vigor ( artigo 12º da Portaria nº 4/98 de 8 de Janeiro), sendo considerada como uma mais-valia relativamente a outros processos de colocação de professores. No entanto, se a escola, por um lado, pode seleccionar e recrutar os seus professores, pelo facto destes se identificarem com os objectivos, funcionamento e cultura da escola, garantindo as práticas instituídas; por outro lado, alguns destes professores, não sendo profissionalizados, apresentam algumas lacunas pedagógicas. No caso diagnosticado, as professoras, jovens em idade e experiência profissional, evidenciam alguma insegurança, sobretudo, na gestão do programa da disciplina que lhes foi entregue, situação que a directora gostaria de ver resolvida.

E1- *”As professoras têm-me procurado muito para saberem se estão a fazer bem. Têm uma vontade incrível de fazer bem! Fazer bem, para elas, é motivar e interessar os alunos pela escola para terem bons resultados. Gostaria de lhes dar todo o apoio porque são seres humanos excepcionais!”*

A ausência de profissionalização foi referida como uma possível causa para o “querer fazer melhor”, embora ambas as professoras possuam habilitações superiores para a leccionação da disciplina. No entanto, a especificidade da disciplina pode ser considerada como um factor de dificuldade por integrar conhecimentos de diferentes áreas das ciências sociais.

E1- *“A disciplina Área de Integração integra conhecimentos de vários domínios do social, pelo que a preparação das aulas tem levantado alguns problemas em termos não só de conhecimentos como de possibilidades de exploração das matérias e situações de ensino-aprendizagem.”*

Das entrevistas foi ainda possível identificar a motivação, a dedicação e as qualidades pessoais das professoras como factores potenciadores do seu desempenho. A disponibilidade para uma formação profissional foi bem expressa pelas duas entrevistadas:

E2-C- *“Gostaria de ter formação científica e alguma formação sobre estratégias de motivação.”*

E2-J- *Também gostava de saber planear estrategicamente, saber definir o fio condutor das matérias, os objectivos e conhecer mais estratégias de ensino. Gostava de estruturar bem os testes.”*

Também se concluiu sobre a existência de apoios na escola, tanto dos directores de turma como da psicóloga e restantes colegas.

E2-J- *“Trabalho com a minha colega. Partilhamos as mesmas dificuldades e encontramos soluções. É trabalho de equipa. Sinto-me apoiada.”*

É de registar, igualmente, a identificação e valorização das professoras com a profissão.

E2-C- *“Gosto de ensinar! Acho a profissão prestigiante.*

E2-J- *Mas eu sei o que é ser professor e tenho orgulho nisso! É uma ótima profissão porque posso contribuir para fazer a diferença na vida de alguém. Sinto que a escola é a única instituição que se preocupa com o aluno numa perspectiva integral.”*

Em síntese, poder-se-á retirar das entrevistas feitas que o projecto de formação solicitado pela directora da escola tem sentido, sendo, igualmente, desejado pelas professoras. Todavia, o estudo de casos múltiplos e as entrevistas realizadas para identificar proximidades e distanciamentos entre as situações observadas, permitiram verificar a individualidade dos casos, pelo que o projecto o deverá respeitar.

#### **A disciplina leccionada**

A disciplina “ Área de Integração” que levantou as questões apresentadas pela directora, integra, interdisciplinarmente, conhecimentos de diferentes áreas das ciências sociais. Embora o nível de conhecimentos relativos ao programa seja o de um nível secundário, não pode ser excluída a necessidade de um domínio científico sólido. De facto, tendo em conta o carácter interdisciplinar do programa, torna-se indispensável a articulação de saberes. Além do mais, o tipo de abordagem pedagógica e didáctica sugerido pelo programa oficial convoca metodologias de trabalho diversificadas que, alargando o campo de trabalho, implicam grande domínio dos temas a leccionar. Estas características do programa foram referidas pelas professoras.

E2-C- “ (...) *porque a primeira condição para um bom desempenho é o conhecimento científico e, dadas as características da disciplina, que é no fundo uma articulação de conteúdos de diferentes ciências, sinto-me um pouco insegura. A Área de Integração é uma disciplina multidisciplinar e um professor deve estar à vontade; os alunos vêem logo; percebem quando o professor se sente firme. (...) o conhecimento científico é a base e a minha insegurança é estrutural ”*

E2-J- *“Preciso de mais conhecimento; um conhecimento mais alargado sobre as coisas, precisava de um conhecimento interdisciplinar.”*

Também a aluna se refere à importância da disciplina para a formação integral dos alunos, tanto na perspectiva pessoal como profissional:

E5- *“A disciplina aborda temas que todos devemos saber. É cultura. Dá conhecimento sobre nós. As aulas permitem sermos mais. O que fazemos hoje, acompanha-nos para o resto da vida.”*

Infira-se, então, dos depoimentos feitos, que a disciplina “Área de Integração” é um dos constrangimentos encontrados, o que as sessões de trabalho com as professoras confirmaram (Anexos 7 e 7A).

### **1.2.2. Inferências feitas com base nas sessões de trabalho**

Como pretexto para o registo de alguns problemas sentidos pelas professoras na gestão pedagógica e didáctica dos temas programáticos da disciplina “Área de Integração”, realizaram-se onze sessões de trabalho no decorrer do ano lectivo. Cada sessão incidia sobre um domínio de análise, ou seja, pretendia a identificação de focos de formação específicos a incluir no projecto de intervenção. Em algumas sessões, esse objectivo inicial foi alterado por questões que as professoras queriam discutir, questões relevantes para a gestão corrente da sua actividade docente. No final de cada sessão fez-se um registo dos problemas tratados e inferências feitas (Anexos 7 e 7A).

As inferências feitas com base nas sessões de trabalho permitiram, então, identificar os seguintes conteúdos e actividades a incluir no projecto de formação:

#### **A) Ao nível da didáctica:**

- Gestão estratégica do programa da disciplina, partindo de uma análise do seu “estatuto” no elenco curricular, identificando as suas finalidades (em articulação com os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo) e competências centrais, os conteúdos estruturantes e o fio condutor de todo o programa (planificação de longo prazo) (sessões 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11 );

-Planificações de médio e curto prazo com o enriquecimento de tarefas (como a planificação e avaliação de visitas de estudo) (sessões 3, 4, 5, 7, 11);

- Identificação de métodos e estratégias diversificadas de exploração didáctica dos conteúdos disciplinares, em função das finalidades, competências e objectivos definidos (sessões 1, 2, 3, 4, 5, 11);

- Gestão do trabalho de grupo e trabalho com outros recursos (sala de informática, por exemplo) (sessões 2, 3, 4, 5, 7);

- Elaboração e exploração de recursos tecnológicos inovadores (sessões 2, 3, 5, 6, 7, 9);

- Planificação de temas centrados em atitudes (sessões 2, 3, 4, 5, 8, 9);

- Gestão mais “livre” que ultrapasse a “colagem” ao manual (sessões 2, 3, 4, 5, 8, 9);

- Realização de actividades diversas como inquéritos (diferentes etapas da sua construção, determinação da amostra, aplicação, tratamento dos dados e apresentação de conclusões) (sessões 5, 6, 10);

-Exploração pedagógica de trabalhos de pesquisa (sessões 4, 5, 6, 7);

- Elaboração de grelhas para registo de atitudes e comportamentos (sessões 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10);

-Avaliação: finalidades, tipos, instrumentos e momentos para a sua realização (sessões 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11);

- Construção de instrumentos de avaliação formativa, sumativa e outros tipos (sessões 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11);.

- Gestão de temas segundo a metodologia do trabalho de projecto (sessões 6, 7, 8, 10);

- Realização de trabalhos de pesquisa e apoio na concretização de projectos que envolvam várias turmas e professores (sessões 5, 6, 7, 10, 11).

**B) Ao nível da formação científica:**

- matérias não directamente incluídas nas licenciaturas das professoras (sessões 1, 6, 10, 11);
- programação de actividades interdisciplinares (sessões 3, 4, 11).

**C) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- Situações de relação pedagógica em que a auto-confiança possa ser desenvolvida, ultrapassando a aula “tradicional”, por vezes não correspondendo aos objectivos do programa ou aula, para futuras actividades com mais interesse pedagógico e formativo (sessões 1, 10, 11);

- Debate sobre algumas atitudes dos alunos, sua interpretação e sugestão de possíveis soluções (sessão 2);

- Intervenção ao nível da correcção de algumas atitudes dos alunos consideradas menos apropriadas e do reforço das boas práticas (sessão 3);

- Apoio na gestão de situações de conflito (sessão 4);

- Debate sobre as noções de autoridade e autoritarismo (sessão 4);

- Debate sobre possíveis estratégias de envolvimento de outros professores e turmas para trabalhos que envolvam a escola (sessão 5);

- Formas de motivar o envolvimento da escola em actividades como debates, colóquios, etc (sessão 9);

- Identificação da componente interpessoal a desenvolver com o trabalho de projecto (sessão 8).



### **1.2.3.Observações pessoais**

O facto de se ter experienciado o quotidiano daquela escola, durante quase um ano lectivo, permitiu fazer algumas inferências a ter em conta no projecto de intervenção a elaborar, corroboradas pelas declarações feitas nas entrevistas.

Desde logo, deve-se salientar o papel da directora da escola. A sua lucidez sobre o estatuto e funções de uma escola profissional, o seu envolvimento na definição de normas de funcionamento e a construção de uma estrutura funcional em que, acima do bom funcionamento organizacional, se coloca a natureza pedagógica da instituição, são traços da sua actuação. Sempre presente, proactiva e disponível para conseguir consensos, recebe no seu gabinete todos quantos se apresentam. A procura de soluções é feita democraticamente e a sua intervenção é bem aceite. O ambiente de trabalho criado estimula a cooperação. Para além da sua intervenção formal, verifica-se a sua preocupação em criar situações que possam aproximar os diferentes funcionários da escola – alunos, professores e outros funcionários. O clima da escola é, portanto, uma realidade positiva.

Sobre as professoras que foram objecto deste projecto de trabalho, retira-se como características fundamentais: a identificação com a profissão, a valorização da docência como actividade de gestão estratégica do curriculum, a sua capacidade de trabalho cooperativo e a vontade expressa de saber mais.

Verificou-se, igualmente, um grande envolvimento de todos os funcionários da escola no desempenho do seu papel formativo.

Completa-se estas notas pessoais com a valorização das boas instalações e equipamentos que a escola possui.

### 1.3. ANÁLISE SWOT

A análise SWOT permite, de forma esquemática, visualizar uma situação a resolver, identificando-se, para o efeito, os factores de constrangimento, os elementos a valorizar para a consecução dos objectivos pretendidos, as oportunidades que todas as situações apresentam e as ameaças ao sucesso pretendido.

<b>Pontos fortes:</b>
<b>Relativos à escola:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>-A oferta de cursos corresponde à procura dos mesmos;</li><li>-Grande ligação ao meio (cursos pedidos pelas empresas têm resposta destas com estágios e empregos);</li><li>-Grande protagonismo da directora pedagógica responsável pelos princípios, organização e funcionamento da escola;</li><li>-Prioridade da escola – a formação dos alunos como cidadãos integrados, com responsabilidade social e bem preparados tecnicamente;</li><li>-Professores – recrutados pelo curriculum e seleccionados depois de uma entrevista em que se esclarecem os valores estruturantes da prática educativa; técnicos com actualizada formação e ligados ao mundo do trabalho;</li><li>-O funcionamento e organização da escola assenta numa estrutura simples com grande possibilidade de comunicação entre todos, o que facilita a monitorização das práticas instituídas;</li><li>-Os diferentes intervenientes conhecem as suas funções e desempenham-nas interactivamente e com eficiência;</li><li>-Recursos disponíveis (materiais e humanos) para dar resposta a um projecto de intervenção.</li></ul>

**Relativos às professoras:**

- Embora a docência não tenha sido a sua primeira opção profissional, demonstram dedicação, empenho, grande capacidade de trabalho e identificam-se com os valores e missão da escola;
- Encontram-se bem adaptadas ao funcionamento e dinâmica da escola e defendem o seu modelo pedagógico;
- Sentem-se bem integradas e referem-se, em particular, à atenção da directora pedagógica que “desde o início, nos pôs a trabalhar juntas e tem sempre a porta aberta para nós”;
- Mostram grande motivação e vontade de progredir como profissionais para o sucesso dos alunos e sua realização pessoal;
- As disciplinas de que são responsáveis fazem parte da sua área de formação académica.

**Relativos à disciplina leccionada:**

- Considerada de elevado valor formativo por professoras e alunos;
- Susceptível de uma abordagem pedagógica e didáctica diversificada e motivadora.

**Pontos fracos :**

**Relativos às professoras:**

- Insuficiente formação pedagógica e didáctica;
- Ausência de formação profissional;
- Ausência de um professor da escola com formação específica para implementar um projecto de formação mais abrangente;
- Algumas dificuldades no campo da relação pedagógica;
- Uma das disciplinas de que são responsáveis, por ser uma disciplina de integração, inclui conteúdos científicos de outras áreas de formação.

**Oportunidades:**

- Verificam-se excelentes condições (humanas, materiais e financeiras) para a concretização do projecto apresentado;
- Possibilidade de alargar este modelo de apoio a professores de outros grupos disciplinares;
- A aposta neste modelo de acompanhamento de professores em início de carreira pode constituir uma prática a integrar no modelo pedagógico da escola.

**Ameaças:**

- Impossibilidade ou dificuldades de financiamento do Projecto.

## **2- OBJECTIVOS DO PROJECTO DE INTERVENÇÃO**

Com base nos problemas encontrados, os objectivos deste projecto de intervenção são os seguintes:

- Aumentar a segurança e auto-satisfação das professoras;
- Anular ou diminuir alguns casos de indisciplina, contribuindo para uma reflexão proactiva sobre situações e comportamentos menos adequados;
- Contribuir para que os alunos daquela escola continuem a sair diferentes!

## **3 - O PROJECTO DE INTERVENÇÃO**

### **3.1. QUESTÕES A RESPONDER**

Tendo como referências, os contributos de Gaston Pineau, M.C. Josso, António Nóvoa e outros autores que abordam a formação de professores como adultos, em que as experiências de vida contam, servindo de âncoras e eixos de reflexão para a sua prática profissional, o projecto de intervenção deverá ter como estratégia a auto, hetero e eco-formação, procurando dar resposta às seguintes questões identificadas nas sessões de trabalho tidas durante o ano lectivo e nas entrevistas realizadas:

**I - Formação científica específica** em domínios em que as professores manifestam alguma insegurança – sendo licenciadas em Sociologia e Serviço Social e sendo a disciplina que leccionam uma integração de conteúdos e conhecimentos de ciências sociais específicas, como Economia, História, Geografia, Sociologia e Política, haverá que abordar estes saberes de uma forma integrada e “ecologizada”, conforme Morin (1991) nos propõe, para uma visão que ultrapasse o parcelar e possa dar resposta aos complexos problemas globais da actualidade. Essa formação científica integrada permitirá, por arrastamento, abordagens interdisciplinares, mais completas e com mais sentido para professores e alunos e, portanto, mais motivantes, o que poderá resolver outra questão – a do desinteresse de alguns alunos, causa de alguma indisciplina.

**II- Formação pedagógica e didáctica no domínio do ensino das ciências sociais** – a este nível, propõe-se uma intervenção a vários níveis:

1-Apresentação e discussão pedagógica dos paradigmas em investigação educativa e a identificação de cada professora com o paradigma que melhor se adapte às suas representações sobre os objectivos da disciplina, da formação dos alunos e da missão de escola. O trabalho a desenvolver será o da reflexão crítica sobre a necessária articulação entre os vectores referidos a que se acrescentará o contexto sócio-cultural em que a escola se insere bem como os factores conjunturais que podem dar mais significado ao ensino e aprendizagem. Tornar os conteúdos programáticos acessíveis aos alunos, isto é, articulá-los com o que realmente acontece no mundo pode constituir a diferença e a mais-valia em relação a um ensino mais expositivo, sem ligação ao real social e, portanto, com menos capacidade de mobilizar os alunos para uma cidadania activa.

2- Uma vez identificado o paradigma que mais sentido pode ter para a gestão pedagógica dos temas do programa, tendo sempre em conta as finalidades, competências, objectivos e conteúdos previstos no programa oficial (Anexo 14), será, igualmente, relevante a definição da estratégia para essa gestão. Sendo a estratégia uma concepção global de uma acção organizada com vista à sua eficácia( Roldão 2003:57), então, torna-se fundamental seleccionar o método pedagógico, as respectivas técnicas e recursos que mais se ajustem às finalidades, competências, objectivos e conteúdos. (Roldão, 2003) O conhecimento de diferentes modelos de abordagem pedagógica com as suas características específicas, as suas vantagens e inconvenientes será, então, objecto de reflexão e de actividades práticas. A elaboração de percursos estruturados de ensino-aprendizagem será a consequência desta etapa de formação.

3- Definidos os métodos e técnicas a que se pode recorrer, impõe-se uma reflexão sobre as questões da motivação, ou seja, como seleccionar as actividades a implementar de forma a que a motivação, factor relevante na aprendizagem, seja uma realidade. Neste contexto, importará definir o conceito e esclarecer algumas questões relacionadas. A problemática da motivação deverá, então, constituir mais um momento de reflexão, perspectivando-a como um rumo para a descoberta e para o conhecimento e não como um conjunto de actividades que possa, a qualquer custo, “divertir” os alunos, esquecendo que toda a aprendizagem deve exigir envolvimento e esforço. Assim, a concepção de actividades de ensino-aprendizagem deverá ser sempre orientada pelas finalidades, competências, objectivos e conteúdos do programa.

4- Tendo em conta os objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/84 de 14 de Outubro (Anexo 9) , a estrutura curricular dos cursos do ensino secundário – Decreto Lei nº 74/2004 de 26 de Março e a Portaria nº 500-C/2004 de 21 de Maio, o processo de ensino-aprendizagem deverá incluir o recurso às novas tecnologias da informação e comunicação - vulgo TIC-, também previstas no programa da disciplina. Esta utilização das TIC poderá ter lugar de modo a, não só, responder às exigências do programa, como permitir, igualmente, o desenvolvimento de competências no domínio da procura e selecção de informação bem como a utilização de software informático para apresentação de actividades, propostas ou não pelos professores. A preparação de trabalhos que envolvam o recurso às TIC, não descurando nunca as intenções subjacentes ao seu uso, deverá constituir formação adequada a dois níveis : um, relativamente a formação específica na área da informática, e outro, relativamente à gestão do espaço físico e social da aula. Esta necessidade foi reconhecida pela resistência que as professoras manifestaram a este tipo de aulas. Reconhecendo as potencialidades de trabalhos deste tipo, assentes no uso das TIC, serão, igualmente, apresentadas e discutidas outras actividades, como recurso a vídeos pedagógicos disponíveis na Internet e respectiva exploração pedagógica.

5- Ainda dentro do tema recursos e atendendo, mais uma vez, à Lei de Bases do Sistema Educativo e às finalidades, competências, objectivos e conteúdos do programa, será fundamental o desenvolvimento de actividades que visem a procura do conhecimento por via experimental. Para responder a este objectivo, será necessário propor aos alunos situações que envolvam pequenos trabalhos de pesquisa. Construir esse percurso, definindo as diferentes etapas da procura do conhecimento, utilizar instrumentos de recolha de informação, analisar os dados recolhidos, proceder à elaboração de hipóteses explicativas, testá-las e formular conclusões será um trabalho a não afastar do projecto de formação das professoras.

6- Como elemento fundamental de aferição da actividade docente, surgem as questões da avaliação que terão de ser analisadas, essencialmente, como os elementos de monitorização do processo de ensino-aprendizagem. A elaboração de instrumentos de avaliação formativa, a análise da sua confiabilidade e validade serão também actividades a integrar no programa de formação. O que se pretende, como prioritário neste domínio, é ultrapassar a forma “tradicional” como a avaliação é, normalmente, entendida. Naturalmente, outras formas de avaliar, como a diagnóstica, a sumativa e a auto-avaliação, serão analisadas e discutidas, procurando-se articular com os momentos em que devem ser utilizadas, as suas características, a sua utilidade e função. Qualquer dos tipos de avaliação tem o seu momento e pertinência e é sobre esta óptica que as questões da avaliação serão discutidas. A importância desta vertente de formação ficou bem clara com a dificuldade que as professoras manifestaram em preterir os clássicos testes de avaliação sobre temas como “ A Construção da Democracia “ ou “ As Organizações Internacionais “ por trabalhos de pesquisa ou outro tipo de instrumentos de avaliação, o que , aliás, se encontra prescrito no programa oficial. A insegurança em avaliar, segundo moldes diferentes do clássico teste, foi manifesta ao longo das primeiras sessões de trabalho.



7- Uma última preocupação a ter em conta no projecto de formação e que relaciona mais um dos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo – artigo 9º e), f), g)- com a metodologia e as actividades a conceber e o modelo de avaliação respectivo, prende-se com a realização de trabalhos segundo a metodologia do trabalho de projecto. A preparação para as provas de aptidão profissional , vulgo PAP, em que o trabalho de projecto é a metodologia sugerida oficialmente, poderá ser o pretexto para a experimentação de um modelo de trabalho, mais próximo do mundo laboral, permitindo que os alunos desenvolvam mais uma competência essencial para um bom desempenho num futuro próximo. A avaliação deste tipo de trabalho será também indispensável.

**III- Formação no domínio das competências interpessoais** tendo em conta que ensinar é um acto de comunicação por excelência. A inclusão desta preocupação no projecto de formação deve-se à constatação de alguma dificuldade na gestão de situações de conflito em sala de aula e da consequente insegurança e falta de auto-estima que pode daí advir. Assim, neste campo, a formação deverá seguir dois eixos :

- o da comunicação no plano da didáctica – como comunicar de forma a despertar a curiosidade, o desejo de aprender, conhecer e saber; como despertar o desejo da procura pela via científica, ultrapassando o senso comum; etc;

- o da comunicação como forma de “tornar comum” os objectivos de professor e alunos, ou seja: saber chegar a alunos problemáticos, por vezes indisciplinados, gerindo e procurando soluções construtivas para conflitos.

### **3.2. PROGRAMA**

**I-O programa a implementar deverá, então, incluir as seguintes componentes de formação, a gerir de acordo com a metodologia participativa do projecto:**

- 1-Sessões formais de exposição e discussão dos conteúdos de formação segundo um plano sequencial;
- 2-Sessões de trabalho, integradas à medida das necessidades, para:
  - aplicação prática dos conteúdos de formação apresentados;
  - planificação de actividades lectivas ( planos de longo, médio e curto prazo);
  - preparação de materiais didácticos e respectiva exploração pedagógica;
  - preparação de actividades extra curriculares e sua avaliação (visitas de estudo,...);
  - elaboração de instrumentos de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa e formadora );
  - construção de grelhas de registo para observação directa.
- 3- Seminários para análise de situações e procura de soluções, numa perspectiva de auto e eco formação.

**II- As componentes de formação atrás referenciadas poderão ser implementadas em função dos seguintes objectivos:**

- Compreender que o ensino das ciências sociais assenta em pressupostos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos da ciência.
- Compreender que o actual ensino das ciências sociais traduz uma recontextualização de princípios inerentes às teorias psicológicas e epistemológicas dominantes.
- Executar planificações de longo, médio e curto prazo.

- Elaborar recursos didácticos, ajustados aos outros elementos do processos de ensino-aprendizagem, que contribuam, pelo seu valor pedagógico, para “aprender a aprender”.
- Compreender as vantagens e limitações de planear o ensino segundo temas unificadores e articulando conhecimentos, competências e problemas sociais.
- Compreender o significado e a importância da avaliação no ensino da aprendizagem.
- Desenvolver criatividade e pensamento crítico.
- Reconhecer a necessidade e a importância de uma permanente auto-formação.
- Desenvolver competências de comunicação.

### **III- Actividades**

- Análise e discussão de textos, de artigos e de outros materiais.
- Trabalho de pesquisa e de processamento da informação.
- Realização de trabalhos de grupo e individuais.
- Utilização de meios audio-visuais e de tecnologias de informação e comunicação (TIC)
- Avaliação e construção de materiais pedagógicos.

**IV- O horário das sessões poderá ser semanal com a duração de 90 minutos.**

### **V- Metodologia**

Os contributos dos teóricos incluídos na Parte I sobre os diferentes modelos de formação permitiram estabelecer, como bases metodológicas para a aplicação do projecto, os seguintes princípios:

- Considerar o professor como capaz de referenciar o que lhe é conveniente aprender (modelo de formação centrado na análise - Ferry, 1983);
- Privilegiar a inserção social do professor no contexto real de trabalho ( modelo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo centrado na inserção social/contexto de trabalho do formando - Lesne, 1984);
- Conhecer e respeitar as histórias de vida do aprendente (teoria tripolar da formação – Pineau, 1986);
- Transformar a formação em saber, através da passagem da informação em conhecimento e deste em saber (modelo finalizado contratual - Monteil, 1985);
- Tornar a formação reflexiva para formar professores reflexivos (modelo de formação reflexiva- Schon, 1983,1991);
- Permitir que os saberes se vão produzindo no decurso da formação e postos em prática a partir da resolução de problemas reais e em contexto (modelo interactivo-reflexivo – Dumailly, 1992);
- Considerar o professor como o actor principal do processo de formação (modelo dialógico social - Fernandez, 2005);
- Reconhecer a importância da experiência no processo de formação, transformando-o num processo de auto-construção como pessoa (modelo de aprendizagem experiencial– Canário, 2008).
- Integrar o trabalho em equipa como base da cultura docente, criando modos colectivos de produção e de regulação do trabalho – ( emergência do professor como colectivo- Nóvoa, 2009).

<p>Integrando e articulando os princípios referidos, emerge, sem dificuldade a metodologia a seguir – a metodologia participativa de projecto – que procurará responder às necessidades do quotidiano</p>
---

## VI- Cronograma

O cronograma que se apresenta serve de fio condutor para a formação, devendo ser ajustado aos problemas de formação sentidos.

Meses	Out.	Out.	Out.	Out.	Nov.	Nov.	Nov.	Nov.	Dez.	Dez.
Conteúdos										
Paradigmas de ensino das ciências sociais										
O papel da disciplina “Área de Integração” no contexto curricular										
Princípios de gestão estratégica do programa										
Planificações										
Planificações										
Métodos e estratégias de ensino-aprendizagem										
Recursos pedagógico-didáticos										
Avaliação do processo de ensino-aprendizagem										
Avaliação do processo de ensino-aprendizagem										
Trabalho de aplicação										

**Nos trimestres seguintes, serão continuados os trabalhos de aplicação dos conteúdos programáticos, segundo a metodologia do trabalho de projecto.**

#### **4- CONDIÇÕES PARA A EXECUÇÃO E FINANCIAMENTO DO PROJECTO**

Para a sua implementação, o projecto necessita de recursos materiais físicos, recursos humanos, condições logísticas e, necessariamente, recursos financeiros.

##### **Recursos físicos**

Relativamente aos recursos materiais físicos, a escola dispõe de todo um conjunto de meios que permitem a concretização do projecto – sala de reuniões para as sessões de trabalho e salas apetrechadas tecnologicamente para diferentes tipos de actividades que possam envolver as novas tecnologias de informação e comunicação, instrumentos relevantes para o tipo de trabalhos que se sugerem para estes alunos.

Outras condições poderão ser a existência de armários para guardar os materiais de trabalho de professoras e alunos, dossiers e outro material de apoio à execução de trabalhos.

##### **Condições logísticas**

Quanto às condições logísticas, a essencial será a elaboração de horários, para o próximo ano lectivo, que contemple um bloco de 90 minutos semanal livre e coincidente para as duas professoras poderem reunir com a professora orientadora do projecto. Naturalmente, esse bloco deverá ter a sala de reuniões livre para trabalho.

Para além desta condição, a escola dispõe de toda uma organização que facilita o projecto a implementar. O entendimento da situação e o desejo da sua resolução, por parte de todos os intervenientes, assim como a organização funcional da escola, são factores que potenciam e agilizam a execução do projecto.

### **Recursos humanos**

Relativamente aos recursos humanos, a escola dispõe de um leque de diferentes intervenientes, preparados e eficientes, capazes de intervir e apoiar o projecto. Desde a directora da escola, passando pelo corpo docente em geral, psicóloga, mas também todo o pessoal não docente que, muitas vezes não referido, tem um papel importante na formação destes jovens. Por proposta deste trabalho, sugere-se, adicionalmente, o acompanhamento das professoras por uma entidade com competência na área da formação de professores, que se identifique com os pressupostos e as conclusões deste projecto e o possa implementar.

### **Recursos financeiros**

Os custos financeiros para a implementação do projecto serão apenas os relativos ao pagamento do professor orientador que, segundo a escola, poderá ser comportável para as despesas daquela instituição.

Em síntese, pode-se concluir que, para a escola, o projecto tem condições materiais de exequibilidade e tem cabimento financeiro.

## 5- ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJECTO

Através de alguns indicadores será possível monitorizar e avaliar a implementação do projecto.

Indicadores de monitorização	Instrumentos de avaliação
Motivação dos alunos.	Grelhas de registo de atitudes.  Inquéritos aos alunos.
Processo de ensino-aprendizagem (domínio cognitivo).	Instrumentos de avaliação formativa (fichas de trabalho, testes formativos).  Inquéritos aos alunos.
Resultados de processo de ensino-aprendizagem (domínio cognitivo).	Instrumentos de avaliação sumativa (testes sumativos, grelhas de registo do produto final de trabalhos de grupo, do conteúdo de intervenções em debates, da fundamentação científica da participação em trabalhos de intervenção social)
Articulação entre o saber teórico e a prática.	Relatórios sobre as actividades desenvolvidas.
Satisfação dos alunos.	Inquéritos, entrevistas, relatos pessoais.
Realização pessoal dos professores.	Entrevistas. Relatos pessoais.
Avaliação da directora pedagógica	Entrevistas.
Efeitos de arrastamento sobre o resto da escola	Inquéritos, entrevistas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de um projecto de trabalho despoleta, inexoravelmente, algumas preocupações, num momento da natureza contraditória em que se, por um lado, já se consegue ter algum distanciamento relativamente ao trabalho desenvolvido, por outro, ainda se sente a proximidade de “ ter nas mãos “ a possibilidade de algum melhoramento. Se o sentimento da tarefa cumprida é um elemento de satisfação, o que traria à conclusão do trabalho uma carga positiva, já o facto de ainda não ter entregue o projecto para outras leituras mais especializadas, retira parte dessa satisfação. Torna-se, então, necessário reflectir sobre alguns aspectos que parecem ser fundamentais para que o que se concretizou possa ser mais do que um produto final. Como afirma Josso (2002), a experiência só se transforma em vivência quando se reflecte sobre ela; e só constituirá aprendizagem para a vida nestas circunstâncias.

Assim: terão sido seguidos, sem desvio, os passos convencionados para a elaboração do projecto? Foi privilegiado o processo em detrimento do produto final? O envolvimento terá sido excessivo? É possível o afastamento entre quem observa e aquele que é observado? Servirá o projecto para a resolução dos problemas encontrados? A metodologia adoptada foi a convencionada? O conteúdo é pertinente? E a forma é a correcta? Qual a aplicabilidade do projecto?

E noutro plano, mais pessoal: Quais as consequências do trabalho desenvolvido? Houve progressos em termos de saber? De sentir? De ser? Que saberes foram convocados? Que “externalidades” terão sido criadas? A participação constituiu experimentação? A experimentação permitiu a apropriação do conhecimento? O conhecimento traduziu-se em saberes? Que saberes foram desenvolvidos?

Em síntese, a elaboração deste projecto de intervenção veio responder a duas ordens de problemas:

- Num primeiro plano, o de satisfazer um pedido expressamente feito relativamente a um problema real. Quando fui contactada pela directora da escola,

percebi que poderia, finalmente, aceitar a proposta feita. De facto, já não era a primeira vez que tal sucedia, mas, por motivos de natureza pessoal e profissional, nunca me tinha sido possível responder ao pedido. Tendo surgido a oportunidade, por me encontrar disponível e “ à procura de uma projecto a desenvolver “, a aceitação pareceu-me irrecusável. Para o seu desenvolvimento, desloquei-me à escola, durante o ano lectivo, e pude verificar que a expressão que mais ouvi à directora, no início do ano, e nas entrevistas e sessões de trabalho ou em conversas informais “ **Eles saem diferentes !** “ era pertinente. O trabalho desenvolvido por todos os intervenientes daquela escola estava estruturado de modo a dar resposta a uma formação de alunos em que a diferença entre o momento da sua entrada na escola e o finalizar dos seus estudos era diametralmente oposta, na maioria dos casos. Colaborar neste propósito, em que se adivinha a compreensão da missão de uma escola, foi de grande satisfação e realização pessoal.

- Num segundo plano, o de poder analisar e reflectir sobre problemas de formação de adultos, neste caso também de professores, em que tenho estado envolvida profissionalmente e para os quais as soluções, provenientes do “exterior”, podem, em muitos casos, não ser as adequadas. Tendo consciência desta realidade, mas não a conseguindo combater eficazmente, por força dos condicionalismos existentes, é gratificante verificar que, sendo cada professor / um adulto/ um caso, a formação deverá ter em conta essa realidade, devendo, portanto, ser pessoalizada. Reconhecendo essa dificuldade nas formações a grupos alargados de formandos, esta proposta mostrou que, mesmo com duas professoras, a formação deverá ser adequada aos problemas de cada uma delas, visto serem duas “realidades” distintas.

Por último, poderei afirmar que o projecto permitiu actualizar e consolidar saberes, que se supunham suficientes, e que nunca o são; confrontar algumas questões teóricas com a realidade, adquirir certezas – sempre provisórias – e acrescentar outras incertezas, pontos de partida para um trabalho de investigação, eventualmente, a desenvolver e, finalmente, concretizar um projecto pessoal, embora tardiamente.

**BIBLIOGRAFIA :**

- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa
- ALARCÃO, I ( 1996). *Formação reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora
- AMADO, J (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Revista Referência* nº 5, pp 53 a 63.
- ASÚN, J & FINGER,M (2001). *A educação de adultos numa encruzilhada*. Porto Editora.
- ÁVILA, P. (2005). *A literacia dos adultos : Competências chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- BARDIN, L (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- BRUNET, L (1987). *El clima de trabajo en las Organizaciones*. México: Trillas
- CABRITO, B. (1994). *Formações em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa : Educa.
- CABRITO, B. & OLIVEIRA, M. L. (1992), *Didáctica das Ciências Económico-Sociais*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- CANÁRIO, R. (2008). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa
- CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Org.) (2008). *Educação e Formação de Adultos - Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, J. E. (2009). *Metodologia do trabalho Científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa : Educa.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

- CHIAVENATO, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill Ltda.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000) Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida (documento de trabalho dos serviços da Comissão). Bruxelas: CCE.
- DEWEY, J. (1959) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of education*. NY: The Macmillan Company.
- DUBAR, C. (1991). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- FERREIRA DE ALMEIDA, J. & MADUREIRA PINTO, J. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades de Professores*. Lisboa: Educa
- GUERRA, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- JOSSO, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- KILPATRICK, W.H. (1918). *The Project Method. Teacher's College Record*, Vol XIX, nº 4. Columbia pp.319-335.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions l'Organisation.
- LEBRUN, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEITE, E. et al (1991). *Trabalho de Projecto I. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

- MORIN, E. (1991). *Os Problemas de Fim de Século*. Lisboa: Ed. Notícias
- NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- NÓVOA, A. & FINGER M. (org). (1988). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa :  
Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde
- NÓVOA, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa
- NÓVOA, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote
- OSÓRIO, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de adultos*. Lisboa: Horizontes  
Pedagógicos
- PAIN, A. (1991). *L'Éducation Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris:  
L'Harmattan.
- PAIN, A. (1990). *Réussir une Activité de Formation*. Montréal: Saint Martin
- PERRENOUD, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001). *A Pedagogia na escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- PINEAU, G. (1986). Pour une théorie tripolaire des formations vitales: par soi, les autres et les  
choses. *Cahiers des sciences de l'éducation*, n° 44, pp.XX, Genève : Université de Genève.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências  
Sociais*. Lisboa : Gradiva
- RODRIGUES, Â. (2006) *Análise de Práticas e de Necessidades de Formação*. Lisboa:  
Ministérios da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos  
professores*. Lisboa: Presença.
- SANTOS, B. de S. (198 ). *Um Discurso sobre as Ciências*. Lisboa: Ed Afrontamento
- SANTOS SILVA, A. & MADUREIRA PINTO, J. (orgs) (1990). *Metodologia das Ciências  
Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento

- SECO, M.G. (2005). A Satisfação dos Professores: algumas Implicações Práticas para os Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente in *Revista Educação e Comunicação* nº 8 pp.73-91
- SCHON, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* in NÓVOA, A. (org) Os Professores e a sua Formação. Lisboa : IIE/D. Quixote
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem, novas práticas pedagógicas*. Lisboa: Asa
- VALA, J. in SANTOS SILVA, A. e MADUREIRA PINTO, J. organizadores ( 1990 ). Metodologia das Ciências Sociais. Lisboa: Edições Afrontamento
- VILAS BOAS, A et al (2011). *Is teachers and trainers' job satisfaction fundamental to Escola Profissional Agostinho Roseta's performance?* Lisboa : Universidade Nova (obra policopiada)
- VASSILEFF, J. (1988). *La Pédagogie de Projet en Formation Jeunes et Adultes*. Lyon: Collection “Formation”.
- YIN, R. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. São Paulo: ARTMED Editora.
- ZABALZA, M. A. (1996). El clima: conceptos, tipos de influencia del clima e intervencion sobre el mismo. In DOMINGUEZ, G. & LOPEZ, J. MESANZA (coords.) *Manual de Organizacion de Instituciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa

## ANEXOS

- 1- Protocolo da entrevista à directora pedagógica da escola
- 1A – Análise de conteúdo à entrevista da directora pedagógica da escola
- 2- Protocolo das entrevistas às professoras
- 2A - Análise de conteúdo à entrevista das professoras
- 3- Protocolo da entrevista à psicóloga
- 3A- Análise de conteúdo à entrevista da psicóloga
- 4- Protocolo da entrevista a uma professora da escola
- 4A- Análise de conteúdo à entrevista de uma professora da escola
- 5- Protocolo da entrevista à aluna delegada de turma
- 5A- Análise de conteúdo à entrevista da aluna delegada de turma
- 6- Registo de uma visita guiada à escola
- 7- Sessões de trabalho com as professoras (11 sessões)
- 7A- Inferências feitas dom base nas sessões de trabalho com as professoras
- 8- Mapa resumo com a conclusão, empregabilidade e continuação dos estudos dos alunos da escola em 2010-2011
- 9- Artº 9º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto)
- 10- Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro (regime jurídico das escolas profissionais)
- 11- Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio (criação, organização, gestão e avaliação dos cursos profissionais)
- 12- Portaria nº 797/2006 de 10 de Agosto (alterações à Portaria nº 550-C/2004)
- 13- Estrutura curricular dos cursos profissionais <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=575>
- 14- Programa da disciplina “ Área de Integração “ dos cursos profissionais
- 15- VILAS BOAS, A et al (2011). *Is teachers and trainers' job satisfaction fundamental to Escola Profissional Agostinho Roseta's performance?* Lisboa : Universidade Nova (obra policopiada)





## ANEXOS

- 1- Protocolo da entrevista à directora pedagógica da escola
- 1A – Análise de conteúdo à entrevista da directora pedagógica da escola
- 2- Protocolo das entrevistas às professoras
- 2A - Análise de conteúdo à entrevista das professoras
- 3- Protocolo da entrevista à psicóloga
- 3A- Análise de conteúdo à entrevista da psicóloga
- 4- Protocolo da entrevista a uma professora da escola
- 4A- Análise de conteúdo à entrevista de uma professora da escola
- 5- Protocolo da entrevista à aluna delegada de turma
- 5A- Análise de conteúdo à entrevista da aluna delegada de turma
- 6- Registo de uma visita guiada à escola
- 7- Sessões de trabalho com as professoras (11 sessões)
- 7A- Inferências feitas dom base nas sessões de trabalho com as professoras
- 8- Mapa resumo com a conclusão, empregabilidade e continuação dos estudos dos alunos da escola em 2010-2011
- 9- Artº 9º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto)
- 10- Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro (regime jurídico das escolas profissionais)
- 11- Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio (criação, organização, gestão e avaliação dos cursos profissionais)
- 12- Portaria nº 797/2006 de 10 de Agosto (alterações à Portaria nº 550-C/2004)
- 13- Estrutura curricular dos cursos profissionais <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=575>
- 14- Programa da disciplina “ Área de Integração “ dos cursos profissionais
- 15- VILAS BOAS, A et al (2011). *Is teachers and trainers' job satisfaction fundamental to Escola Profissional Agostinho Roseta's performance?* Lisboa : Universidade Nova (obra policopiada)



## **ANEXO 1**

### **PROTOCOLO DA ENTREVISTA À DIRECTORA PEDAGÓGICA**

#### **BLOCO A**

##### **CATEGORIA: INÍCIO DA ENTREVISTA**

##### **SUB-CATEGORIA**

##### **Legitimação e preparação para a entrevista:**

Foi criado um clima de grande cordialidade, abertura e empatia, predispondo para um diálogo compreensivo.

##### **DOMÍNIO: A ESCOLA E A SUA IDENTIDADE**

#### **BLOCO B**

##### **CATEGORIA: IDENTIDADE CULTURAL**

##### **SUB-CATEGORIAS**

##### **Sobre a história da escola:**

**P: A Escola Profissional Agostinho Roseta tem já uma longa história dentro da tipologia das escolas profissionais. Quando e como foi esse processo ?**

**R:** Fundada há 21 anos por uma entidade promotora ( UGT ) para cursos profissionais.

Em 1994, as escolas foram obrigadas a ter uma entidade proprietária ( 12 sindicatos ligados à UGT, bancários, enfermeiros, telecomunicações, professores, EDP, restauração, escritórios ,... ) tendo-se transformado na Associação Agostinho Roseta (sindicalista e ex-secretário de Estado).

Actualmente a escola tem 5 polos ( Vila Real, Castelo Branco, Lisboa, Crato e Albufeira ) com 150 alunos cada, com diferentes cursos profissionais ajustados à procura das regiões em que se inserem. “ Gostaria de mudar alguns cursos, mas são as empresas que procuram os nossos alunos com estas formações ; há alunos que se inscrevem no ano anterior para garantir lugar”

### **Sobre a oferta de escola:**

#### **P: Quais são os cursos que a escola oferece ?**

**R:** A Escola Profissional encontra-se repartida por cinco pólos localizados em diferentes zonas do país. O pólo de Lisboa, em particular, oferece 2 tipos de cursos profissionais – Curso profissional de animador sócio-cultural ( 3 turmas ) e Curso profissional de Informático de Gestão ( 2 turmas ).

### **Sobre a missão/projecto educativo da escola:**

#### **P: Qual é a missão da escola ?**

**R:** Preparar jovens para o mundo do trabalho, através de uma formação técnica forte, actualizada, com estágio em contexto de trabalho, mas matriciada por valores de cidadania. “ Os alunos entram uns e saem outros ! “

### **Sobre a cultura da Escola:**

#### **P: Quais os valores subjacentes ao funcionamento e organização da escola ?**

**R:** A escola orienta-se pelos valores de cidadania - equidade, respeito, integração, cooperação, entajuda, colaboração, disponibilidade e trabalho .

Caracteriza-se, por isso, por modelos sociais de respeito, colaboração e dedicação que professores e alunos seguem. A organização e a comunicação permite que todos sejam ouvidos e atendidos ( os alunos podem telefonar-me de outros pólos ); mensalmente, vou aos pólos para um “ponto da situação” com os coordenadores de cada pólo Estou sempre disponível para melhorar .

## **BLOCO C**

### **CATEGORIA : IDENTIDADE FUNCIONAL**

#### **SUB-CATEGORIAS**

##### **O funcionamento da escola:**

A estrutura que sustenta toda a organização “ é um dos trunfos da escola”. Há delegação de competências e órgãos de apoio, mas a decisão, depois de ouvidas as partes interessadas, tem de ser minha. Faço reuniões com os coordenadores dos pólos mensalmente e o C. Pedagógico (directora, coordenadores dos pólos, representantes dos Dt de cada pólo e psicólogos ) reúne pelo menos 2 vezes por trimestre.

#### **A directora pedagógica:**

**P: Como foi o seu percurso nesta escola ? Como caracteriza a sua intervenção para a resolução das questões de gestão corrente e as pedagógicas ?**

**R:** Em 1994, vim para a escola em regime de acumulação. No ano seguinte fui convidada para coordenadora de um curso; em 1998-99 assumi o cargo de directora pedagógica; actualmente acumulo com o cargo de directora da escola.

Tenho uma grande intervenção e responsabilidade: defino princípios e normas para a gestão corrente da escola, escolho os professores e trato directamente com professores e alunos.

“ Gosto muito de estar ligada ao ensino, sinto-me honrada e realizada por ter esta profissão; vejo resultados! “

### **BLOCO D**

#### **CATEGORIA : IDENTIDADE PEDAGÓGICA**

##### **SUB-CATEGORIAS:**

#### **A gestão do curriculum:**

**P: Como é que a escola perspectiva a gestão do curriculum ? Há discussão dos programas ? Há trabalho de equipa nos professores ?**

**R:** Os programas do M.E. foram considerados desajustados, na maior parte dos casos, pelos professores. Há recomendações para a sua adaptação; a componente técnica, ministrada por técnicos actualizados e ligados às empresas é muito exigente.

Mas a grande aposta está na preparação pessoal e social. Organizo com frequência actividades que envolvem professores e alunos ( pelo menos 1 vez por período ) em que também participo. Estas têm por finalidade o convívio, o respeito, a integração e outros valores fundamentais (ambientais,....)

Saber-saber , saber-fazer, saber-estar e saber- ser estão presentes na educação e formação destes jovens provenientes de todos os meios sócio-culturais e de muitas nacionalidades.

Todos os anos os professores analisam os programas e actualizam-nos ( sobretudo os técnicos ) em função das competências esperadas pelas empresas.

## **BLOCO E**

### **CATEGORIA : RECURSOS HUMANOS**

#### **SUB-CATEGORIAS:**

**P: Quantos alunos e professores tem a escola ?**

**R:** Cada pólo tem 150 alunos e cerca de 25 professores. “ É uma vantagem porque permite um acompanhamento mais directo e fácil”.Os alunos são provenientes de todos os estratos sociais, mas predominantemente dos mais baixos, de várias nacionalidades e culturas.

Os professores são seleccionados com base no seu curriculum e numa entrevista formal onde se explica que a sua função é “**ensinar os alunos a saber estar**, socialmente, profissionalmente, sempre com respeito por si e pelos outros.” Os professores devem privilegiar a integração e a formação humana. Grande aposta na ajuda a jovens professores.

### **DOMÍNIO : PROBLEMAS A RESOLVER**

## **BLOCO F**

### **CATEGORIA : ÁREAS PROBLEMÁTICAS RELATIVAS À DOCÊNCIA**

## **SUB-CATEGORIAS**

### **Competência científica:**

**P: Quais as habilitações académicas e pedagógicas dos professores ?**

**R:** Os professores têm todas habilitações superiores e tenho técnicos qualificados para as disciplinas em que a licenciatura não é suficiente. As professoras para que pedi colaboração são licenciadas no ramo correspondente à disciplina que leccionam. No entanto, a disciplina integra conhecimentos de vários domínios do social “ Área de Integração “, pelo que a preparação das aulas tem levantado alguns problemas em termos não só de conhecimentos como de possibilidades de exploração das matérias e situações de ensino-aprendizagem.” Têm-me procurado muito para saberem se estão a fazer bem. Têm uma vontade incrível de fazer bem ! Fazer bem, para elas, é motivar e interessar os alunos pela escola para terem bons resultados. Gostaria de lhes dar todo o apoio porque são seres humanos excepcionais ! “

### **Competência pedagógica-didáctica:**

**P: Então é a componente pedagógica e didáctica que é necessário acompanhar ?**

**R:** É neste domínio que se espera a intervenção. “As professoras não são profissionalizadas e eu gostaria de as ajudar e elas também vêem o projecto com vantagens.”

### **Relação pedagógica:**

**P: Não há problemas de relação com os alunos ?**

**R:** “Há boa relação com os alunos, mas, talvez por insegurança, tem havido algumas dificuldades. Não se sentem muito seguras de como gerir alguns conflitos.”

### **Identificação com a profissão:**

**P: O ensino foi a primeira opção destas professoras ?**

**R:** Embora não tenha sido a primeira opção de nenhuma das professoras, estas mostram-se “interessadas, são cumpridoras e, desde que sabem que vão ter formação, estão entusiasmadas. Penso que gostam do ensino.”

**Motivação:**

**P: Em sua opinião, as professoras sentem-se motivadas pelo trabalho ?**

**R:** Penso que sim, têm desenvolvido um óptimo trabalho na escola. Sempre disponíveis. O que lhes faz falta é a profissionalização para que o trabalho lectivo lhes dê satisfação e vontade de continuar.

**BLOCO G**

**CATEGORIA : FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

**SUB-CATEGORIA**

**Agradecimento:**

Foi agradecido o contributo prestado



## **ANEXO 1 A**

### **ANÁLISE DE CONTEÚDO / INFERÊNCIAS PARA O DIAGNÓSTICO**

#### **BLOCO B: IDENTIDADE CULTURAL**

- A Escola tem uma identidade e uma cultura específicas e marcantes – tem as características de uma escola profissional, vocacionada para uma formação especializada de futuros profissionais, mas sempre orientada por valores e modelos adequados a uma formação pessoal e social integradora e participativa. “Preparar jovens para o mundo do trabalho, através de uma formação técnica forte, actualizada, com estágio em contexto de trabalho, mas matriciada por valores de cidadania. Os alunos entram uns e saem outros !
- A escola orienta-se por modelos sociais de respeito, colaboração e dedicação que professores e alunos seguem. A organização e a comunicação permite que todos sejam ouvidos e atendidos.
- Existe uma forte articulação com o meio empresarial - a oferta de escola corresponde à procura das entidades empregadoras ( que respondem com estágios e empregos ), verificando-se um elevado grau de empregabilidade.

#### **BLOCO C: IDENTIDADE FUNCIONAL**

- Grande protagonismo da directora da escola e simultaneamente directora pedagógica,(responsável pelos princípios, organização e funcionamento da escola. “Há delegação de competências e órgãos de apoio, mas a decisão, depois de ouvidas as partes interessadas, tem de ser minha. “
- O funcionamento e organização da escola assenta numa estrutura simples com grande possibilidade de comunicação entre todos, o que facilita a monitorização das práticas instituídas.
- Os diferentes intervenientes conhecem as suas funções e desempenham-nas interactivamente, com eficiência e compreensão pelos princípios para a formação dos jovens.

## **BLOCO D: IDENTIDADE PEDAGÓGICA**

- A prioridade da escola é a formação dos alunos como cidadãos integrados, com responsabilidade social e bem preparados tecnicamente.” (...) mas a grande aposta está na preparação pessoal e social”
- A componente técnica da formação dos jovens é ministrada por técnicos actualizados e ligados às empresas.
- Há uma grande preocupação de integração dos alunos provenientes de estratos sociais e culturais diferentes. “Organizo com frequência actividades que envolvem professores e alunos em que também participo. Estas têm por finalidade o convívio, o respeito, a integração e outros valores fundamentais (ambientais,...)”.
- A formação pretende integrar diferentes domínios de saberes.

## **BLOCO E : RECURSOS**

- A escola dispõe de recursos adequados ao desempenho das suas funções - um corpo de docentes com preparação científica e técnica , uma psicóloga, diversos funcionários administrativos e auxiliares.
- Os professores são recrutados pelo curriculum e seleccionados depois de uma entrevista em que se esclarecem os valores estruturantes da prática educativa.
- Os técnicos têm actualizada formação e estão ligados ao mundo do trabalho.
- Os alunos são provenientes de todos os estratos sociais, mas predominantemente dos mais baixos, de várias nacionalidades e culturas.

## **BLOCO F : ÁREAS PROBLEMÁTICAS RELATIVAS À DOCÊNCIA**

- As professoras têm habilitações superiores, mas a disciplina “ Área de Integração” integra, interdisciplinarmente, conhecimentos de diferentes áreas das ciências sociais.
- Foi referida alguma insegurança das professoras decorrente da especificidade científica da disciplina.
- A falta de profissionalização foi referida como uma possível causa para o “ querer fazer melhor “.
- Existe uma boa relação com os alunos.
- A disponibilidade das professoras é uma realidade.
- Foram salientadas a motivação, a dedicação e as qualidades pessoais das professoras como factores que podem contribuir para maximizar o seu desempenho. “Gostaria de lhes dar todo o apoio porque são seres humanos excepcionais ! “

## **ANEXO 2**

### **PROTOCOLO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS**

### **PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PROFESSORA C**

#### **BLOCO A**

##### **CATEGORIA: INÍCIO DA ENTREVISTA**

##### **SUB-CATEGORIAS**

##### **Legitimação e preparação para a entrevista:**

Foi estabelecido um clima cordial construído com base em conhecimentos anteriores estabelecidos nas sessões de trabalho.

#### **BLOCO B**

##### **CATEGORIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL**

##### **SUB-CATEGORIAS**

##### **Formação académica:**

**P: Qual a sua formação académica ?**

**R:** Licenciatura em Serviço Social e inscrição no Mestrado em Sociologia – ramo investigação, no ISCTE.

##### **Razões da escolha da profissão:**

**P: Como se tornou professora ? Foi a sua primeira escolha ?**

**R:** Não foi a minha primeira escolha! Vim para o ensino por intermédio de um colega que fazia voluntariado e já trabalhava na escola.

### **Percurso e experiência profissionais:**

**P: Foi, então, o seu primeiro trabalho na docência?**

**R:** Como professora, sim. Já tinha estado ligado a um projecto para o desenvolvimento ligado à Arte, como voluntária, mas era um trabalho diferente.

### **Identificação com a profissão:**

**P: Identifica-se com a docência ?**

**R:** Sinto a profissão como um desafio. Aceitei ser professora por necessidade de ocupação e alguma autonomia financeira. Além disso, a escola é perto da minha casa. Gosto de ensinar, mas o trabalho tem de ajudar, em primeiro lugar, quem o desempenha e eu acho que tenho algumas inseguranças. No entanto, o saldo desta experiência no ensino é positiva, embora não me sinta completamente segura e parece-me que as inseguranças são estruturais porque a primeira condição para um bom desempenho é o conhecimento científico e, dadas as características da disciplina, que é no fundo uma articulação de conteúdos de diferentes ciências, sinto-me um pouco insegura.

### **Valorização da profissão:**

**P: O que pensa da profissão ? Valoriza-a ?**

**R:** Dou mais valor, sobretudo, agora. Valorizo os professores que tive. Não é fácil ser professora ! Acho a profissão prestigianete porque é difícil. Ser professor não é só dar aulas – é preciso conjugar vários aspectos, o da empatia com os alunos, a disponibilidade, a envolvimento, é precisa muita inteligência emocional !

## **BLOCO C**

### **CATEGORIA: RECRUTAMENTO E FUNÇÕES DESEMPENHADAS NA ESCOLA**

#### **SUB-CATEGORIAS**

#### **Recrutamento para a escola:**

**P: Como veio para esta escola?**

**R:** Quando me desinteressei pelo projecto de voluntariado que deixou de corresponder exactamente ao que idealizava, o colega que trabalhava comigo no voluntariado apresentou o curriculum à directora e, mais tarde, em Março, fui chamada para uma entrevista. Entrei em Setembro.

**Situação na escola:**

**P: Qual é a sua situação na escola ?**

**R:** Leccionava duas turmas, mas agora só tenho uma. Acumulo com serviços de atendimento psico-social a alunos.

**Funções para que foi recrutada:**

**P: Para que funções foi recrutada ?**

**R:** Para leccionar duas turmas, uma de área de Integração e outra de Área de Estudos da Comunidade.

**Como desempenha as funções:**

**P: Como se prepara para o desempenho das funções que lhe estão atribuídas ?**

**R:** O atendimento psico-social é o que fez parte da minha formação. Gosto imenso e as relações com os alunos é muito boa. Gosto de encontrar soluções para os problemas. Quanto às aulas é mais complicado, mas o trabalho com a Joana ajudou-nos às duas. Preparámos aulas com recursos diferentes, como filmes e debates, mas mais numa turma que noutra.

## **BLOCO D**

### **CATEGORIA: PROBLEMAS NO DESEMPENHO DAS FUNÇÕES**

#### **SUB-CATEGORIAS**

**Dificuldades na execução das funções para que foi recrutada:**

**P: Quais os principais problemas encontrados?**

**R:** Quanto às aulas é mais complicado porque o conhecimento científico é a base e a minha insegurança é estrutural, embora a experiência pudesse ajudar. Não tive formação, tive uma semana para preparar duas disciplinas. A Área de Integração é uma disciplina multidisciplinar e um professor deve estar à vontade; os alunos vêm logo; percebem quando o professor se sente firme. A relação com os alunos é boa, há empatia, mas não chega. Quando souberam que estava numa escola profissional, disseram-me “Mas que corajosa ! O saldo deste ano foi positivo mas, provavelmente, não vou dar continuidade.

**Como resolve os problemas:**

**P: Como consegue ultrapassar esses problemas ?**

**R:** Tive apoio fora da escola e a preparação das aulas funcionou bem com a Joana. Não me senti sozinha. Com os alunos, os mais regulares, a “doçura” foi uma estratégia. Tenho facilidade em criar empatia com os alunos; a relação com os alunos, tirando um caso ou outro, sempre foi boa.

## **BLOCO E**

### **CATEGORIA: RELAÇÕES COM A ESCOLA**

#### **SUB-CATEGORIAS**

**Como é perspectivado o trabalho realizado pelo resto da escola:**

**P: Como acha que o seu trabalho é visto pelo resto da escola ?**

**R:** A escola funciona em equipa. Todos se ajudam e a directora apoia-me imenso.

**Apoios formais e informais:**

**P: Que apoios existem na escola para o desempenho das suas funções ?**

**R:** Sempre tive o apoio da directora e trabalhei com a Joana.

## **BLOCO F**

### **CATEGORIA: APOIO PEDAGÓGICO E DIDÁTICO**

#### **SUB-CATEGORIAS**

**Interesse / pertinência da formação pedagógica e didática :**

**P: Veria interesse numa formação mais estruturada?**

**R:** Gostaria de ter formação científica e alguma formação sobre estratégias de motivação. A relação humana para mim é fácil. Não sinto dificuldades na avaliação.

## **BLOCO G:**

### **CATEGORIA: FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

#### **SUB-CATEGORIA**

#### **Agradecimento**

Foi agradecido o contributo prestado.



## **PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PROFESSORA J**

### **BLOCO A**

#### **CATEGORIA: INÍCIO DA ENTREVISTA**

##### **SUB-CATEGORIAS**

##### **Legitimação e preparação para a entrevista:**

Foi estabelecido um clima cordial construído com base em conhecimentos anteriores estabelecidos nas sessões de trabalho.

### **BLOCO B**

#### **CATEGORIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL**

##### **SUB-CATEGORIAS**

##### **Formação académica:**

**P: Qual a sua formação académica ?**

**R:** Licenciatura em Sociologia.

##### **Razões da escolha da profissão:**

**P: Como se tornou professora ? Foi a sua primeira escolha ?**

**R:** A docência não foi a minha primeira escolha, mas hoje penso “ Como é que eu não pensei em ser professora antes ? “

##### **Percurso e experiência profissionais:**

**P: Foi, então, o seu primeiro trabalho na docência?**

**R:** Sim. A minha experiência resume-se à desta escola; iniciei-me em Maio de 2010 com duas turmas de Área de Integração.

##### **Identificação com a profissão:**

**P: Identifica-se com a docência ?**

**R:** Sim. Quando me entrevistaram identifiquei-me logo com a escola e o tipo de intervenção que me era pedida.

**Valorização da profissão:**

**P: O que pensa da profissão ?Valoriza-a ?**

**R:** Eu, sim. Gosto de desafios, de estar comprometida, de dar o máximo e isso realiza-me. No entanto, não é um trabalho valorizado socialmente. Mas eu sei o que é ser professor e tenho orgulho nisso! É uma ótima profissão porque posso contribuir para fazer a diferença na vida de alguém. Sinto que a escola é a única instituição que se preocupa com o aluno numa perspectiva integral. Há poucas instituições com um trabalho tão completo.

## **BLOCO C**

### **CATEGORIA: RECRUTAMENTO E FUNÇÕES DESEMPENHADAS NA ESCOLA**

#### **SUB-CATEGORIAS**

**Recrutamento para a escola:**

**P: Como veio para esta escola?**

**R:** Fui recomendada pela anterior directora pedagógica que me conhecia e me recomendou à actual directora para uma substituição.

**Situação na escola:**

**P: Qual é a sua situação na escola ?**

**R:** Este ano tenho Sociologia e Área de Integração.

**Funções para que foi recrutada:**

**P: Para que funções foi recrutada ?**

**R:** Para professora e directora de turma.

**Como desempenha as funções:**

**P:** Como se prepara para o desempenho das funções que lhe estão atribuídas ?

**R:** Estudo e trabalho com a Carolina. Vejo como tirar partido das matérias para contribuir para uma formação mais completa dos alunos.

## **BLOCO D**

### **CATEGORIA: PROBLEMAS NO DESEMPENHO DAS FUNÇÕES**

#### **SUB-CATEGORIAS**

**Dificuldades na execução das funções para que foi recrutada:**

**P:** Quais os principais problemas encontrados?

**R:** Gostaria de saber fazer melhor.

**Como resolve os problemas:**

**P:** Como consegue ultrapassar esses problemas ?

**R:** Trabalho com a minha colega. Partilhamos as mesmas dificuldades e encontramos soluções. É trabalho de equipa.

## **BLOCO E**

### **CATEGORIA: RELAÇÕES COM A ESCOLA**

#### **SUB-CATEGORIAS**

**Como é perspectivado o trabalho realizado pelo resto da escola:**

**P:** Como acha que o seu trabalho é visto pelo resto da escola ?

**R:** Sinto-me apoiada. É um dos factores que faz a diferença. Sentimos que estamos todos a remar para o mesmo lado. E quem está à frente do barco, sabe para onde vai! Sinto-me motivada e o trabalho é reconhecido.

#### **Apoios formais e informais:**

**P:** Que apoios existem na escola para o desempenho das suas funções ?

**R:** Todos ! Da directora aos colegas e alunos.

### **BLOCO F**

#### **CATEGORIA: APOIO PEDAGÓGICO E DIDÁCTICO**

##### **SUB-CATEGORIAS**

**Interesse / pertinência da formação pedagógica e didáctica :**

**P:** Veria interesse numa formação mais estruturada?

**R:** Sim. Preciso de mais conhecimento; um conhecimento mais alargado sobre as coisas, precisava de um trabalho interdisciplinar. Também gostava de saber planear estrategicamente, saber definir o fio condutor das matérias, os objectivos e conhecer mais estratégias de ensino. Gostava de estruturar bem os testes.

### **BLOCO G:**

#### **CATEGORIA: FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

##### **SUB-CATEGORIA**

#### **Agradecimento**

Foi agradecido o contributo prestado.

## **ANEXO 2 A**

### **ANÁLISE DE CONTEÚDO/ INFERÊNCIAS PARA O DIAGNÓSTICO**

#### **BLOCO B - Identidade profissional:**

- Ambas as professoras possuem habilitações superiores e específicas para as disciplinas que leccionam.

- A docência não foi a primeira escolha de nenhuma das professoras. No entanto, ambas valorizam a profissão pelas seguintes razões :

-pela responsabilidade que representa a formação de jovens ( Prof J ) “É uma profissão que pode fazer a diferença na vida de alguém “

-pela dificuldade que o trabalho docente implica não só em termos científicos como de construção de uma relação pedagógica e emocional com os alunos ( Prof C ) “ Ser professor não é só dar aulas – é preciso conjugar vários aspectos, o da empatia com os alunos, a disponibilidade, a envolvimento. É precisa muita inteligência emocional “.

- A sua vinda para o ensino deveu-se a factores diferentes – independência financeira, necessidade de ocupação ( Prof C ) e gostar de desafios e de estar comprometida com causas (Prof J )

- A experiência profissional é limitada para ambas as professoras, dado que o percurso profissional teve início na escola em causa, a meio do ano lectivo anterior, para uma substituição com recomendação da anterior directora pedagógica ( Prof J ) e no início do ano lectivo em curso ( Prof C ).

#### **BLOCO C- Recrutamento e funções na escola**

- As professoras foram recrutadas por recomendação de elementos da escola, tendo sido seleccionadas na sequência de uma entrevista realizada pela directora da escola em que

foram expostos os objectivos da escola e os seus procedimentos) “ Quando me entrevistaram identifiquei-me logo com a escola e com o que me era pedido” ( Prof J ).

- Foram recrutadas para leccionar duas disciplinas da sua área de formação – Sociologia e Área de Integração ( Prof J ) e Área de Integração e Área de Estudos da Comunidade ( Prof C ) e para directoras de turma.

#### **BLOCO D- Problemas no desempenho das funções**

- Foi reconhecida pelas professoras a exigência científica da disciplina de Área de Integração. Dado que esta integra saberes de diferentes ciências sociais, foi referida alguma insuficiência de conhecimentos para uma gestão interdisciplinar e mais interessante da matéria de alguns temas do programa.

“O conhecimento científico é a base e a minha insegurança é estrutural, embora a experiência pudesse ajudar” “A Área de Integração é uma disciplina multidisciplinar e um professor deve estar à vontade; os alunos vêem logo; percebem quando o professor se sente firme. A relação com os alunos é boa, há empatia, mas não chega. ( Prof C ) .

“Gostaria de saber fazer melhor.” ( Prof J )

- Preparam as suas tarefas em trabalho conjunto, por sugestão da directora ou com apoio fora da escola. “ A preparação das aulas funcionou bem com a J. Não me senti sozinha.” ( Prof C ) . “ Estudo e trabalho com a C. Vejo como tirar partido das matérias para contribuir para uma formação mais completa dos alunos.” ( Prof J ).

#### **BLOCO E- Relações com a escola**

- A escola funciona como um todo, sendo o trabalho das professoras apoiado pelos restantes elementos da escola, em particular pela directora.

- A cultura de escola, valorizando o trabalho colectivo e tendo objectivos bem definidos, tem um papel importante na segurança dos professores. “Sinto-me apoiada. É um dos factores que faz a diferença. Sentimos que estamos todos a remar para o mesmo lado. E quem está à frente do barco, sabe para onde vai !Sinto-me motivada e o trabalho é

reconhecido.” ( Prof J ) . “ A escola funciona em equipa. Todos se ajudam e a directora apoia-me imenso” ( Prof C )

### **BLOCO F – Apoio pedagógico e didáctico**

- As professoras manifestaram interesse num apoio estruturado com vista a maximizar o seu desempenho, tanto em termos científicos, como pedagógicos e didácticos. “Gostaria de ter formação científica e alguma formação sobre estratégias de motivação” ( Prof C ). “Preciso de mais conhecimento; um conhecimento mais alargado sobre as coisas, precisava de um trabalho interdisciplinar. Também gostava de saber planear estrategicamente, saber definir o fio condutor das matérias, os objectivos e conhecer mais estratégias de ensino. Gostava de estruturar bem os testes.” ( Prof J )

-O relacionamento com os alunos não foi considerado como área de formação prioritária. “ A relação humana para mim é fácil.” ( Prof C )

## **ANEXO 3**

### **PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PSICÓLOGA DA ESCOLA**

#### **BLOCO A**

##### **CATEGORIA: INÍCIO DA ENTREVISTA**

##### **SUB-CATEGORIA**

##### **Legitimação e preparação para a entrevista**

Foi estabelecido um clima cordial construído com base numa apresentação e numa conversa informal anteriores.

#### **BLOCO B**

##### **CATEGORIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL**

##### **SUB-CATEGORIAS**

##### **Formação académica:**

**P: Qual a sua formação académica ?**

**R:** Licenciiei-me em Psicologia Clínica no Brasil, há dez anos. O meu grau académico foi reconhecido cá pela Universidade Clássica de Lisboa. Tenho um Mestrado feito na Universidade Nova, em Saúde Mental.

Está há nove anos em Portugal, exercendo a sua actividade na área da sua formação – Psicologia Clínica e Saúde Mental.

##### **Percurso e experiência profissionais:**

**P: Qual a sua experiência na área da Psicologia? Nesta escola, também lecciona a disciplina, não é ?**

**R:** Depois da minha licenciatura vim para Portugal onde estou há nove anos, exercendo a minha actividade na área da minha formação – Psicologia Clínica e Saúde Mental. Há



cinco anos, a anterior psicóloga da escola pediu a minha colaboração no ensino, o que aconteceu pela oportunidade que se me apresentava e não por procurar o ensino. Comecei com duas turmas, e, no ano a seguir, passei a leccionar cinco. Neste momento, acumulo com as funções de psicóloga da escola, substituindo a anterior colega.

**Identificação com a(s) profissão(ões):**

**P: Sente-se bem nas funções de psicóloga e professora ?**

**R:** Identifico-me totalmente com o trabalho de psicóloga e sinto-se totalmente realizada com as funções que desempenho. Para além do meu trabalho como psicóloga, sinto-me apaixonada pela área da Pedagogia, o que não imaginava de início.

**Valorização da profissão:**

**P: Sente que hoje se valoriza definitivamente o trabalho do psicólogo? Que valor atribui à sua profissão ?**

**R:** Valorizo-a porque o trabalho realizado permite que a escola faça a diferença nas novas gerações. A escola, apesar de reprodutora de uma certa realidade, pode, com o trabalho adequado, não ajustar os alunos ao sistema, mas ajudar a dar resposta aos problemas dos jovens, desenvolvendo o espírito crítico e rejeitando a alienação como solução. Os alunos são convidados a reflectir, procurando compreender as situações e a arranjar soluções e a rejeitarem o dizer mal sem mais nada !

## **BLOCO C**

### **CATEGORIA: PAPEL DESEMPENHADO NA ESCOLA**

#### **SUB-CATEGORIAS**

**Recrutamento para a escola:**

**P: Como foi recrutada para esta escola ?**

**R:** Fui recrutada pela actual directora por conselho da anterior psicóloga e após uma conversa séria sobre a missão desta escola. A directora é que faz a grande diferença. A

escola é para dar formação humana aos alunos e os professores deverão entender esta missão, trabalhando colaborativamente.

**Funções para que foi recrutada:**

**P: Quais são exactamente as suas funções ?**

**R:** O meu trabalho na escola decorre entre dois pólos – como professora e como psicóloga, o que não me cria dificuldades porque os alunos sabem separar as funções e os momentos.

**O desempenho das funções:**

**P: Como desempenha as duas funções ?**

**R:** Como professora, ocupo muitas das aulas a analisar e debater situações com os alunos – é mais importante a reflexão e resolução de questões sentidas pelos alunos do que encher-lhes a cabeça com definições. O trabalho da aula é apoiado por projectos interessantes na área da formação pessoal e social como o projecto do CIDAC “ Conectando Mundos “.

Como psicóloga, recebo alunos enviados por directores de turma, pela directora e a pedido dos próprios encarregados de educação ou por iniciativa dos próprios alunos. O gabinete de Apoio Psicológico, de que sou responsável, trabalha com questões de ordem clínica e educacional. Todos os alunos da escola conhecem-me porque, no início do 10.º ano, apresento-me, indo às aulas e demonstrando disponibilidade; dou-me a conhecer e estabeleço logo laços com eles. O princípio da escola é a política de porta aberta!

**Dificuldades na execução das funções para que foi recrutada:**

**P: Quais as maiores dificuldades que enfrenta no exercício do seu trabalho ?**

**R:** Os principais problemas que encontrei de início foram e continuam a ser os contextos de vida que tanto podem ser vistos como problemas como a partida para uma solução. É preciso que eles compreendam que a indisciplina e o portar-se mal tem uma explicação. A escola pretende que eles se sintam como na sua segunda casa e que existe para a sua formação. Ao criar uma rede de afectos, os alunos sentem-se mais integrados.

O elemento mais importante são os alunos. Para isso, todos colaboram para tal, o que não significa que eles não tenham normas, bem pelo contrário. O facto de saberem a sua importância na escola, fá-los respeitarem-na e tornam-se mais responsáveis e trabalham mais. Estar bem na escola faz a diferença. Eles saem diferentes ! “

**Como é perspectivado o trabalho de um psicólogo pelo resto da escola:**

**P: Como é que a escola vê a sua intervenção ?**

**R:** Tanto os alunos, como os professores e os funcionários valorizam o meu trabalho. No entanto, os resultados não são exclusivamente meus. Trabalhamos em equipa.

**Apoios formais e informais:**

**P: Que tipo de apoios tem no exercício das suas funções ?**

**R:** Tenho a colaboração de todos, a começar pela directora. Trabalhamos em conjunto. O principal apoio é o ambiente de porta aberta desta escola.

## **BLOCO D:**

### **CATEGORIA: OUTROS FACTORES PARA O BOM DESEMPENHO DA ESCOLA**

#### **SUB-CATEGORIAS**

**Factores/elementos que contribuam para o sucesso da escola:**

**P: Para além do seu trabalho e do dos professores, que outros factores poderão justificar o sucesso do trabalho desta escola ?**

**R:** A directora ! Os alunos sabem o telemóvel dela e telefonam a qualquer hora que julguem necessário. Ela atende-os e vai ter com eles, se assim achar necessário. A política de porta aberta é uma realidade. Ela ouve os alunos e dá seguimento ouvindo professores, famílias dos alunos ou quem achar necessário. Depois reunimo-nos, muitas vezes ou a maior parte das vezes informalmente, para encontrar caminhos. Os alunos

conhecem esta postura e sabem que muitas vezes a hora de almoço é ocupada com reuniões ou conversas com os alunos. Eles sentem-se privilegiados!

A intervenção dos funcionários, também eles conhecedores dos princípios de integração e formação da escola podem ser mais um factor de sucesso.

## **BLOCO E:**

### **CATEGORIA : AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS**

#### **SUB-CATEGORIAS**

##### **Metodologia para a avaliação dos resultados:**

**P: Como avalia os resultados da escola ? Que critérios utiliza ?**

**R:** A avaliação do trabalho desempenhado é feita com contenção. Dantes tinha grandes projectos; agora é trabalhar o presente e, quando no fim, se vêem os resultados, fico feliz!

## **BLOCO F:**

### **CATEGORIA: FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

#### **SUB-CATEGORIA**

##### **Agradecimento**

Foi agradecido o contributo prestado.

## **ANEXO 3 A**

### **ANÁLISE DE CONTEÚDO / INFERÊNCIAS PARA O DIAGNÓSTICO**

#### **BLOCO B- Identidade profissional**

- A psicóloga da escola e simultaneamente professora, licenciou-se em Psicologia Clínica no Brasil, há dez anos, tendo-lhe sido reconhecido o grau académico pela Universidade Clássica de Lisboa. Tem um Mestrado feito na Universidade Nova, em Saúde Mental, e está há nove anos em Portugal, exercendo a sua actividade na área da sua formação – Psicologia Clínica e Saúde Mental.
- Identifica-se totalmente com as suas funções, valorizando-as porque “Sinto-me totalmente realizada com as funções que desempenho. (...) para além do meu trabalho como psicóloga, sinto-me apaixonada pela área da Pedagogia, o que não imaginava de início”.

#### **BLOCO C- Papel desempenhado na escola**

- Foi convidada pela escola para duas funções que acumula – a de psicóloga e de professora de Psicologia;
- Refere os alunos como o centro de toda a actividade da escola – “O elemento mais importante são os alunos. (...) O facto de saberem a sua importância na escola, fá-los respeitarem-na e tornam-se mais responsáveis e trabalham mais. Estar bem na escola faz a diferença. Eles saem diferentes ! “
- Compreende a missão da escola na formação dos jovens –“ ocupo muitas das aulas a analisar e debater situações com os alunos; é mais importante a reflexão e resolução de questões sentidas pelos alunos do que encher-lhes a cabeça com definições” (...)“os alunos são convidados a reflectir, procurando compreender as situações e a arranjar soluções e a rejeitarem o dizer mal sem mais nada !”.

- Identifica como factores que podem justificar o sucesso da escola o clima colaborativo entre os professores - “A escola é para dar formação humana aos alunos e os professores deverão entender esta missão, trabalhando colaborativamente “;

- Como responsável pelo clima da escola, refere a directora e o seu estilo de liderança - “ A directora é que faz a grande diferença; (...) A política de porta aberta é uma realidade. (...) Ela ouve os alunos e dá seguimento ouvindo professores, famílias dos alunos ou quem achar necessário. Depois reunimo-nos, muitas vezes ou a maior parte das vezes informalmente, para encontrar caminhos. Os alunos conhecem esta postura e sabem que muitas vezes a hora de almoço é ocupada com reuniões ou conversas com os alunos. Eles sentem-se privilegiados! “

#### **BLOCO D- Outros factores para o bom desempenho da escola**

- O conhecimento e partilha dos objectivos e práticas da escola foram referidos como factores potenciadores do bom desempenho da escola “A missão de escola está bem definida e todos a entendem; existe um ambiente propício à formação em que todos intervêm colaborativamente; o sucesso que se pretende é construído a par e passo, resolvendo problemas e procurando soluções.”

## **ANEXO 4**

### **PROTOCOLO DA ENTREVISTA A UMA PROFESSORA DA ESCOLA**

#### **BLOCO A**

##### **CATEGORIA: INÍCIO DA ENTREVISTA**

##### **SUB-CATEGORIA**

##### **Legitimação e preparação para a entrevista**

Foi estabelecido um clima cordial construído com base em encontros anteriores e outras situações informais.

#### **BLOCO B**

##### **CATEGORIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL**

##### **SUB-CATEGORIAS**

##### **Formação académica:**

##### **P: Quais as suas habilitações académicas ?**

**R:** Licenciada em Português e Inglês.

##### **P: Qual o seu percurso e experiência profissionais:**

**R:** Lecciono há 10 anos. Comecei aqui na escola e saí passados 2 anos. Leccionei noutras escolas públicas e privadas e regressei, sem hesitar, por convite da directora, quando surgiu uma vaga.

##### **Identificação com a profissão:**

##### **P: A docência foi a sua primeira escolha ? Identifica-se com a profissão que escolheu?**

**R:** A docência foi a minha primeira escolha depois de um teste de orientação profissional. Gostaria, quando criança, de ser médica mais tarde, mas um teste de orientação revelou-me a minha vocação. Hoje, reconheço que não trocaria a docência por mais nenhuma profissão. De certa forma, há um paralelo com a missão do médico.

### **Valorização da profissão:**

**P: Como vê a sua profissão? Valoriza-a? Acha que o ser professor é uma profissão reconhecida pela sociedade ?**

**R:** Sinto-me amplamente realizada. Valorizo muito o meu trabalho nas aulas e para além das aulas. Aqui sentimo-nos como um grupo ( professores e alunos ). Trabalhamos para os alunos, para alterar a sua situação. Eles saem completamente diferentes no fim. Há muito a trabalhar com eles para além dos conhecimentos. Penso que a sociedade valoriza o trabalho da escola; pelo menos os pais destes alunos sabem o trabalho que fazemos com eles.

## **BLOCO C**

### **CATEGORIA : PAPEL DESEMPENHADO NA ESCOLA**

#### **SUB-CATEGORIAS**

#### **Recrutamento para a escola:**

**P: Como foi recrutada para esta escola ?**

**R:** Fui recrutada para a escola pelas minhas habilitações e por entender o “espírito “ da escola. Como já referi, a minha segunda vinda para esta escola foi por convite da directora quando surgiu uma vaga.

#### **Situação na escola :**

**P: Quais as funções para que foi recrutada?**

**R:** Sou professora de Português e Inglês e sou também directora de turma. Fui convidada pela directora da escola para sua assessora. Acumulo com outra escola de dimensão e funcionamento diferentes, mas igualmente boa.

#### **Como desempenha as funções:**

**P: Como desempenha essas funções ?**



**R:** As funções que desempenho na escola são motivadoras porque os alunos provenientes de estratos sociais médios/baixos saem diferentes ! O trabalho que desempenho baseia-se, em: “como é prática da escola, ouvir, conversar , orientar, chegar a consensos; não é impor nada !”

Destacaria como caracterizadoras da minha função na escola: “ Ensinar e colaborar!”

### **Dificuldades na execução das funções:**

**P: Quais as principais dificuldades que encontra no exercício das suas funções?**

**R:** Não sinto dificuldades na execução das minhas tarefas por ter todas as condições – alunos bem integrados e motivados, direcção disponível e um enorme espírito de camaradagem. “Nunca há problemas, mesmo com os professores mais novos, em trocar aulas, fazer substituições ou resolver quaisquer situações. “

### **Apoios formais e informais:**

**P: Que tipo de apoios formais e informais a escola disponibiliza ?**

**R:** Os apoios formais e informais quase se confundem. O que existe é uma política de porta aberta, o ouvir-se quem quer falar ou apresentar um problema. A maior parte das vezes os problemas começam a ser resolvidos na sala de professores ou no gabinete da directora, discutimo-los logo e as decisões são tomadas rapidamente. Os encarregados de educação são, muitas vezes, contactados ou chamados à escola para resoluções conjuntas. Há, naturalmente, reuniões formais de conselho de turma e conselho pedagógico, mas, para resoluções que exigem rapidez, para serem educativas, a acção não pode esperar por convocatórias e reuniões formais.

## **BLOCO D**

## **CATEGORIA : OUTROS FACTORES PARA O BOM DESEMPENHO DA ESCOLA**

### **SUB-CATEGORIAS**

**Factores/elementos que contribuem para o sucesso da escola e como actuam?**

**P: A frase que mais tenho ouvido na sua escola é “ Eles saem diferentes!” Em sua opinião, a que factores atribui o sucesso desta escola?**

**R:** Mas o mais importante é o tipo de liderança. A direcção tem sempre a porta aberta para quem quiser apresentar alguma questão ou, simplesmente, conversar - “ da conversa compreendem-se muitos problemas “- e discutir formas de resolver atempadamente problemas - “ o estar em cima dos problemas é importante”. “ Ela é a alma da escola, a sua alegria motiva, o ter sempre a porta aberta faz-nos sentir bem-vindos - desde a elaboração dos horários, à organização de actividades, ao bom ambiente criado para que todos se sintam parte da escola e do seu projecto. Os alunos sentem-se acarinhados e valorizados, gostam de vir para a escola – a directora sabe o nome de todos- a escola é a sua segunda casa. A sua evolução é notória- ao fim de três anos, saem diferentes ! Sentem até saudades da escola ! As condições de trabalho são muito boas para qualquer dos cursos – os de Informática têm uma sala perfeitamente equipada e os de Animação Sócio-cultural tem salas de trabalho óptimas”.

O ambiente permite que, até na sala de professores, se discutam questões da escola de forma informal para depois se resolverem mais formalmente. Das conversas entre todos têm saído projectos. A colaboração entre professores é condição para projectos novos como o “ Ensino de línguas pelo teatro “ .

### **BLOCO E:**

## **CATEGORIA: FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

### **SUB-CATEGORIA**

#### **Agradecimento**

Foi agradecido o contributo prestado.

## **ANEXO 4 A**

### **ANÁLISE DE CONTEÚDO / INFERÊNCIAS PARA O DIAGNÓSTICO**

#### **BLOCO B- Identidade profissional**

- Licenciada em Português e Inglês .
- Lecciona há 10 anos. Iniciou as suas funções na escola, tendo saído passados 2 anos. Leccionou noutras escolas públicas e privadas e regressou, “sem hesitar”, por convite da directora, quando surgiu uma vaga.
- A docência foi a sua primeira escolha depois de um teste de orientação profissional. “Gostaria, quando criança, de ter médica mais tarde, mas um teste de orientação revelou-me a minha vocação. Hoje, reconheço que não trocaria a docência por mais nenhuma profissão. De certa forma, há um paralelo com a missão do médico. “
- Valoriza o seu trabalho e sente-se amplamente realizada “Valorizo muito o meu trabalho nas aulas e para além das aulas.
- Compreende bem a missão da escola e o seu espírito colaborativo “Aqui sentimo-nos como um grupo ( professores e alunos ). Trabalhamos para os alunos, para alterar a sua situação. Eles saem completamente diferentes no fim. Há muito a trabalhar com eles para além dos conhecimentos. Penso que a sociedade valoriza o trabalho da escola; pelo menos os pais destes alunos sabem o trabalho que fazemos com eles.”

#### **BLOCO C – Papel desempenhado na escola**

- É professora de Português e Inglês tendo já exercido funções na escola. Foi convidada pela directora para voltar quando surgiu uma vaga por “ entender o espírito da escola “ e por “ter um ambiente inigualável”.
- É também directora de turma e assessora da direcção, o que demonstra sintonia com a liderança e missão da escola.

- O entendimento da missão da escola implica o preparar para a cidadania “ As funções que desempenho na escola são motivadoras porque os alunos provenientes de estratos sociais médios/baixos saem diferentes” ;
- A prática colaborativa é um dos princípios subjacentes à função docente “ Destacaria como caracterizadoras da minha função na escola: “ Ensinar e colaborar!” “O trabalho que desempenho baseia-se, em, como é prática da escola, ouvir, conversar , orientar, chegar a consensos; não é impor nada !“
- A professora assume a função docente como a sua primeira escolha e sente-se valorizada pelo trabalho realizado. “Os alunos sentem-se acarinhados e valorizados, gostam de vir para a escola. A sua evolução é notória- ao fim de três anos, saem diferentes ! Sentem até saudades da escola !”
- Não apresentou dificuldades na execução das suas tarefas por ter todas as condições – alunos bem integrados e motivados, direcção disponível e um enorme espírito de camaradagem. “Nunca há problemas, mesmo com os professores mais novos, em trocar aulas, fazer substituições ou resolver quaisquer situações. “

#### **BLOCO D - Outros factores para o bom desempenho da escola**

- Foram referidos como factores contributivos para o bom desempenho da escola, o bom ambiente de trabalho, as condições materiais e a intervenção dinâmica da directora. “As condições de trabalho são muito boas para qualquer dos cursos – os de Informática têm uma sala perfeitamente equipada e os de Animação Sócio-cultural tem salas de trabalho óptimas”.
- O ambiente da escola foi reforçado constituindo como uma condição que permite que, até na sala de professores, se discutam questões da escola de forma informal para depois se resolverem mais formalmente. Das conversas entre todos têm saído projectos
- Como factores determinantes para o bom desempenho da escola, foi, mais uma vez, referida a actuação da directora. “ É a alma da escola, a sua alegria motiva, o ter sempre a porta aberta faz-nos sentir bem-vindos - desde a elaboração dos horários, à organização de actividades, ao bom ambiente criado para que todos se sintam parte da

escola e do seu projecto. (...) a directora sabe o nome de todos os alunos - a escola é a sua segunda casa.

- Pode-se concluir que o clima e a liderança fazem a diferença nesta escola. Projectos de trabalho, tomada de decisões, iniciativas,... decorrem deste contexto. A vontade de responder aos problemas, com vista à consecução dos objectivos definidos (saber; saber-fazer e saber-ser) é consequência natural do ambiente da escola.

## **ANEXO 5**

### **PROTOCOLO DA ENTREVISTA À ALUNA DELEGADA DE TURMA**

#### **BLOCO A**

##### **CATEGORIA: INÍCIO DA ENTREVISTA**

##### **SUB-CATEGORIA**

##### **Legitimação e preparação para a entrevista:**

Foi estabelecido um clima cordial construído com base numa apresentação dos intervenientes e objectivos da entrevista.

#### **BLOCO B**

##### **CATEGORIA: OPINIÃO DA TURMA SOBRE O CONTRIBUTO DA DISCIPLINA “ ÁREA DE INTEGRAÇÃO “ PARA A SUA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL**

##### **SUB-CATEGORIAS:**

##### **Interesse dos temas leccionados:**

##### **P: Gosta da disciplina de Área de Integração?**

**R:** Eu gosto; quanto ao resto da turma, uns mais e outros menos. A disciplina aborda temas que todos devemos saber. É cultura. Por exemplo: como está o nosso país; como se vive nos outros países, a sua cultura. É sair do nosso espaço. Os temas são todos importantes, mas há alunos que não querem ir mais longe.

##### **Contributo da disciplina para a formação pessoal dos alunos:**

##### **P: Então acha que a disciplina é importante para a formação pessoal dos alunos.**

**R:** Acho. Dá conhecimento sobre nós. Se conhecermos os problemas da fome em África, tornamo-nos menos individualistas. As aulas permitem “ sermos mais “.

## **Contributo da disciplina para a formação profissional dos alunos:**

**P: E para a formação profissional ?**

**R:** Também porque os conhecimentos são a base de tudo. O trabalho não é só fazer o que nos compete; é muito mais do que isso. Para melhorar a qualidade do trabalho, é importante a formação e a visão da pessoa. O que fazemos hoje, acompanha-nos para o resto da vida.

## **BLOCO C**

### **CATEGORIA: OPINIÃO DA TURMA SOBRE A LECCIONAÇÃO DA DISCIPLINA “ ÁREA DE INTEGRAÇÃO “**

#### **SUB-CATEGORIAS:**

##### **Estratégia das aulas:**

**P: A turma gosta das aulas ? Como elas são preparadas e conduzidas ?**

**R:** Gosta. Os professores aproveitam os acontecimentos reais para dar as aulas. Por exemplo, discutimos as guerras no Norte de África e no Médio Oriente. Motiva mais. A turma reage bem. É muito construtivo. A professora é boa, motiva, desperta o interesse e preocupa-se. Quando vê um aluno desinteressado, quer saber porquê para dar mais.

##### **Materiais pedagógicos utilizados:**

**P: Que recursos são utilizados nas aulas? Há filmes para analisar, por exemplo ?**

**R:** Às vezes, a professora passa filmes e há debates. Os alunos gostam muito e prestam mais atenção. O filme é sobre a matéria e aprendemos mais. Estamos sempre a aprender. Também há aulas em que se lêem textos e se respondem a fichas de trabalho.

##### **Tipos de avaliação:**

**P: Como é a avaliação desta disciplina ? Fazem testes ? Trabalhos? Como se preparam os alunos ?**

**R:** Não é preciso estudar. A matéria é sobre a vida. A maneira de dar as aulas permite fazer os testes sem estudar muito. Fazemos testes e trabalhos, O meu grupo fez um

trabalho sobre a situação da mulher na Mongólia. Não fazia ideia como era. Aprendi imenso.

## **BLOCO D**

### **CATEGORIA: SUGESTÕES DE ENRIQUECIMENTO**

#### **SUB-CATEGORIA:**

##### **Identificação de pontos fortes e fracos da leccionação**

**P: O que sugeriria para enriquecer as aulas ?**

**R:** Gosto das aulas como são.

## **BLOCO E:**

### **CATEGORIA: CLIMA DE ESCOLA**

#### **SUB-CATEGORIA:**

##### **Clima de escola**

**P: Como caracteriza o clima que se vive na escola ?**

**R:** Gosto da escola porque não tem conflitos. Há interacção e convívio entre os alunos. Há visitas de estudo. A escola é muito importante porque ajuda a formar o carácter. Não se pode facilitar. O ambiente é livre, há valores e integração dos alunos.

## **BLOCO F:**

### **CATEGORIA: FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

#### **SUB-CATEGORIA**

##### **Agradecimento**

Foi agradecido o contributo prestado.



## **ANEXO 5 A**

### **ANÁLISE DE CONTEÚDO / INFERÊNCIAS PARA O DIAGNÓSTICO**

#### **BLOCO B- Opinião da turma sobre o contributo da disciplina “ Área de Integração” para a sua formação pessoal e profissional**

- A aluna, representando a opinião geral da turma, afirmou o interesse pelos temas leccionados por serem actuais e alguns deles se relacionarem com grandes preocupações do mundo real. Referiu, contudo, que nem todos os alunos se interessavam pelos temas, atribuindo a causa à falta de cultura geral dos alunos e salientou a preocupação da professora na motivação dos mesmos.
- Foi salientada a importância dos temas estudados para a formação pessoal e profissional dos alunos. “Dá conhecimento sobre nós. (...) tornamo-nos menos individualistas. As aulas permitem sermos “mais “. “Para melhorar a qualidade do trabalho, é importante a formação e a visão da pessoa.” “ Aprendi imenso “

#### **BLOCO C- Opinião da turma sobre a leccionação da disciplina “Área de Integração”**

- A aluna foi bastante afirmativa em relação à condução pedagógica das aulas, referindo a preocupação da professora com a apresentação de problemas da actualidade e sua explicação. Salientou a diversificação de estratégias de trabalho – filmes e sua exploração, debates, leitura de textos, resolução de fichas de trabalho, trabalhos de grupo e visitas de estudo.
- A avaliação foi considerada ajustada por incluir a realização de trabalhos individuais e de grupo.
- Foi salientada a forma de dar as aulas como facilitadora da aprendizagem “ Não é preciso estudar muito para os testes. “

#### **BLOCO D- Sugestões de enriquecimento**

- Não foram apresentadas alterações ao modelo adoptado pela professora.

#### **BLOCO E- Clima de escola**

- O clima de escola foi considerado muito importante para a aprendizagem. “ Sem conflitos. O ambiente é livre, há valores e integração dos alunos”

## ANEXO 6

### UMA VISITA GUIADA À ESCOLA

Fui recebida pela Directora da Escola, num dia chuvoso e frio de fim de Novembro, e o contraste com o que encontrei na escola foi total. A escola ocupa um primeiro andar de um edifício onde funcionam outros serviços. Percebi imediatamente, pelo cuidado posto na decoração e no ambiente informal próprios de jovens, que estava numa escola em que estes aspectos, que parecem menores, contam. A directora apareceu de imediato quando anunciaram a minha chegada e fui sendo apresentada, com a maior simpatia, a todos quantos iam chegando. Depois de alguma troca de ideias, deu-se início à visita da escola.

Visitei alguns gabinetes onde estão instalados os serviços de apoio ao funcionamento da escola – gabinete da psicóloga, serviços administrativos e informáticos, salas de trabalho, sala de convívio, decorada com conforto e funcionalidade e até as casas de banho têm o asseio e arranjo que, sinceramente, nunca vi nas escolas onde leccionei trinta e três anos... A directora esclareceu-me que o ambiente de trabalho é fundamental para a entrega e bom desempenho de todos.

Em seguida, dirigimo-nos para as salas de aula onde, imediatamente, reparei que tinham janelas rasgadas, com iluminação natural, dando para o espaço exterior. As melhores salas são de aulas, comentou a directora. Vi aulas de informática, animação cultural, dança, português e inglês. Os cursos ministrados no pólo de Lisboa são precisamente de Informática e Animação Cultural. Os alunos, qualquer que fosse a aula visitada, tinham uma postura “de colégio”, ou seja, sentados com correcção, fazendo os trabalhos, desenvolvendo as actividades propostas, tudo num ambiente onde se reconhecia respeito mútuo. Quando a directora se dirigia aos alunos, as suas respostas eram naturais e respeitadoras, embora com grande à vontade.

Quando no fim da visita fui beber um café com a directora encontrámos alguns alunos nesse local, conversando e rindo, numa atitude apropriada. À passagem da directora, todos a cumprimentavam com simpatia, notando-se que esta os conhecia bem, dirigindo-se-lhes pelo seu nome e fazendo perguntas sobre a sua situação específica. “Já resolveste o teu problema?”

Apanhei um intervalo – não vi correrias, nem gritos. Vi alunos a conversar; vi alunos a tocar viola num espaço com almofadas no chão. Alguns alunos saíram para a rua. Perguntei se podiam fumar. Disse-me que tentavam dissuadi-los, mas não os impediam. Nos corredores vi cartazes, uns informativos, outros de mobilização. Pareceu-me haver grande liberdade de expressão.

Da visita à escola retenho as ótimas condições físicas e psicológicas de trabalho. Fiquei interessada em saber mais. Irei conversar com alguns professores, directores de turma, a psicóloga e o antigo director. Gostaria também de verificar a relação entre a estrutura organizacional, a sua funcionalidade e o sucesso dos alunos.

Quando revejo o pedido que me foi dirigido, parece-me compreender a sua razão de ser. Os alunos já têm tudo; de facto, só parece faltar mais “ confiança “ do lado das jovens professoras para que os resultados ainda possam ser mais seguros. Irei conversar mais com elas para encontrar algumas pistas para o projecto de intervenção que me foi solicitado.

## **ANEXOS 7 e 7 A**

**ANEXO 7 – SESSÕES DE TRABALHO**

**ANEXO 7 A – INFERÊNCIAS**

## 1ª REUNIÃO DE TRABALHO – 11 DE JANEIRO

**OBJECTIVO** – Identificar problemas na gestão curricular

**ESTRATÉGIA** – “ Deixar “ que as professores expusessem a sua estratégia de gestão de uma unidade curricular, valorizando os pontos fortes e apresentando algumas sugestões de melhor orientação para os outros aspectos.

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
<p>Exposição de uma estratégia de gestão de uma unidade lectiva.</p> <p>A matéria é apresentada de acordo com o manual seguido. (No caso analisado, a sequência do manual é a do programa ).</p> <p>Ausência de uma perspectiva globalizante e de um fio condutor para a gestão da unidade lectiva.</p> <p>A indispensável articulação entre os diferentes conteúdos da unidade não é clara.</p>	<p>O planeamento é pouco elaborado.</p> <p>Tentar articular sempre os seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- o papel e a importância da disciplina no elenco curricular do curso;</li><li>- a justificação dos conteúdos disciplinares dentro da lógica do programa;</li><li>- a identificação de um fio condutor dos conteúdos da unidade curricular, o que permite uma gestão mais eficaz dos mesmos;</li><li>- a definição das competências a desenvolver a pretexto dos diferentes conteúdos;</li><li>- a adequação das estratégias a implementar de acordo com as competências a desenvolver;</li><li>- a avaliação de acordo com as estratégias implementadas;</li></ul> <p>Sugestão de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- elaborar uma planificação simples com base nos itens acima enunciados.</li></ul>
<p>Elementos considerados não estruturantes são leccionados com excessiva importância</p>	<p>Depois de identificado o fio condutor, é mais fácil a atribuição de estatuto aos diferentes conteúdos, menorizando os menos relevantes para a compreensão dos temas.</p> <p>Foi referido que estes elementos não deveriam constar da avaliação final por não serem estruturantes.</p> <p>Sugestão de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- elaboração de um esquema que articulasse os conteúdos da unidade de modo a visualizar a sua posição estratégica.</li></ul>
<p>O teste formativo feito não correspondeu às expectativas das professoras</p>	<p>Foi apresentada uma matriz de objectivos-conteúdos como a base para a construção do teste e uma forma de avaliar os seus resultados.</p> <p>Sugestão de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- definir os conceitos estruturantes da unidade</li></ul>

	e sobre eles construir o teste
Foi referida a dificuldade dos alunos na expressão escrita e em encontrar a ideia-chave de um conteúdo	<p>Sugestão de trabalho:</p> <p>Os alunos deverão escrever no final da aula um resumo ( deixar tempo para esta tarefa ) ou pedir a um conjunto de alunos que prepare em casa um PPT com o resumo da aula anterior ( preparar uma escala de distribuição dos alunos para essa apresentação com a antecedência de 2 aula ).</p>
	<p>Notas:</p> <p>Distribuí textos de apoio e enviei um PPT que relaciona a ideia central de um tema com o seu desenvolvimento, a partir de um fio condutor.</p>

### **Inferências :**

Incluir no plano de formação:

#### **A) Ao nível da didáctica:**

- estratégias para a gestão do programa da disciplina, partindo de uma análise do seu “estatuto” no elenco curricular, identificando as suas finalidades ( em articulação com os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo) e competências centrais, os conteúdos estruturantes e o fio condutor para a gestão de todo o programa ( planificação de longo prazo);
- estratégias para a gestão de unidades lectivas, partindo, igualmente, da identificação das suas finalidades, competências centrais e conteúdos estruturantes e posterior definição do fio condutor para a gestão de toda a unidade;
- métodos e estratégias diversificadas de exploração didáctica dos conteúdos disciplinares, em função das finalidades, competências e objectivos definidos;
- outros recursos pedagógicos e metodologias para a sua exploração;
- sessões de reflexão ao nível das finalidades da avaliação, tipos, instrumentos e momentos para a sua realização.

#### **B) Ao nível da formação científica:**

- apoio relativamente a algumas matérias não directamente incluídas nas licenciaturas das professoras.

#### **C) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- situações de relação pedagógica em que a auto-confiança possa ser desenvolvida, ultrapassando a aula “tradicional”, por vezes não correspondendo aos objectivos do programa ou aula, para futuras actividades com mais interesse pedagógico e formativo.

## 2ª REUNIÃO DE TRABALHO – 31 DE JANEIRO

**OBJECTIVO** – Avaliar as estratégias de gestão do tema programático adoptadas pelas professoras

**ESTRATÉGIA** – “Deixar “ que as professoras expusessem livremente as dificuldades e sucessos das estratégias seguidas.

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
<p>Apresentação pelas professoras dos pontos fortes e fracos das aulas organizadas de acordo com as sugestões apresentadas na 1ª sessão</p> <p>Tema : Organizações Internacionais</p>	<p>As professoras fizeram uma apreciação crítica às suas aulas:</p> <p>Profª C</p> <p>Dificuldades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- aulas na sala dos computadores</li><li>- gerir aulas de 90 m</li><li>- orientar os trabalhos de grupo</li></ul> <p>O que faz:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- escreve no quadro esquemas e informação essencial ( os alunos possuem uma sebenta feita na escola pelas professoras )</li><li>- privilegia o trabalho individual</li><li>- os trabalhos de análise de textos ( apenas 2 textos ) cortados com debate e conclusões ( os alunos gostam )</li></ul> <p>Alunos reagem bem :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- a pequenos filmes</li><li>- a debates</li><li>- a avaliação com base num trabalho realizado sobre o tema</li></ul> <p>Profª J-</p> <p>Dificuldades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-utilizar estratégias diversificadas</li><li>- com os alunos: muito centrados nos seus problemas e pouco nas matérias leccionadas</li><li>- teste fraco ( o trabalho desenvolvido pela prof J não se traduziu em bons resultados )</li></ul>
	<p>Sugestão apresentada:</p> <p>Foi acordado como estratégia convidar um representante de uma ONG para conversar com os alunos sobre as necessidades, possibilidades e validade da intervenção</p>



	<p>individual dos alunos ( como resposta às dificuldades da Profª J)</p> <p>Ficou combinado convidar a Amnistia Internacional e definiram-se os objectivos da intervenção em articulação com a finalidade e as competências a desenvolver com o tema que os alunos estão a estudar ( Organizações Internacionais ):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– sensibilizar para os graves problemas da actualidade;</li> <li>- ultrapassar os problemas pessoais como o centro das preocupações e intervenção social ( quando existe );</li> <li>- envolver os alunos na intervenção social;</li> <li>- motivar para a responsabilidade social.</li> </ul> <p>Competências a desenvolver : cidadania</p> <p>Sugestão de trabalho:</p> <p>Elaborar um plano estratégico e iniciar algumas actividades complementares da aula tradicional.</p>
Avaliação do trabalho desenvolvido no tema com base num teste	<p>Notas:</p> <p>Pedi o teste para analisar na próxima sessão onde se procurará a articulação entre a planificação ( caso haja ), os resultados (fracos ) e as estratégias.</p>

### **Inferências:**

Incluir no plano de formação:

#### **A) Ao nível da didáctica:**

- a gestão de aulas segundo outras metodologias mais ajustadas aos objectivos dos temas;
- estratégias de gestão do trabalho de grupo e do trabalho com outros recursos ( sala de informática );
- elaboração e exploração de recursos tecnológicos inovadores.

#### **B) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- debate sobre algumas atitudes dos alunos, sua interpretação e sugestão de possíveis soluções.

### 3ª REUNIÃO DE TRABALHO – 10 DE FEVEREIRO

**OBJECTIVO** – Iniciar a planificação de uma unidade didáctica – tema 2.3. do programa de AI  
“A Construção da Democracia “

**ESTRATÉGIA** – Apresentação e discussão de uma proposta de gestão da unidade curricular  
“A Construção da Democracia “com base na identificação das competências a desenvolver.

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
<p>Actividades desenvolvidas durante a semana.</p> <p>Profª C: Visita de estudo Apresentação oral de trabalhos</p> <p>Profª J: Realizou uma actividade interdisciplinar pedindo a colaboração do prof. de Economia</p>	<p>Foram avaliadas as diversas iniciativas com a identificação dos pontos fortes e fracos e sugestões de remediação.</p> <p>A apresentação dos trabalhos foi avaliada segundo parâmetros definidos, tendo-se constatado que se deveriam incluir mais alguns itens, nomeadamente em relação à postura dos alunos (que deverá ser corrigida). Foi debatida a questão da construção de grelhas para registo de comportamentos.</p> <p>A participação do prof de Economia permitiu dar significado a uma matéria para a qual as professoras não possuíam toda a in formação. Foi avaliada como uma boa iniciativa, tendo o resto da escola apoiado positivamente. Os alunos gostaram da participação de outros professores e compreenderam melhor a matéria em causa.</p>
<p>Início da planificação do tema 2.3. “ A Construção da Democracia “.</p> <p>As professoras apresentaram algumas ideias como actividades iniciais.</p> <p>Prof.ª J – Iniciou o tema 2.3. com uma actividade com significado para a turma: reflexão conjunta sobre a organização de uma pequena comunidade.</p>	<p>A actividade foi bem recebida pelos alunos que participaram com entusiasmo.</p> <p>Foi, então, decidido iniciar a planificação com a identificação da importância da disciplina de A.I. no plano curricular dos alunos.</p> <p>Em seguida, foram identificadas as competências que a disciplina permite desenvolver , em articulação com o artº 9º da LBSE (objectivos definidos para os alunos do E.Secundário), a saber: reflexão, raciocínio, espírito crítico, experimentação como base de aquisição do saber, autonomia, trabalho em equipa, iniciativa, empreendedorismo, preparação pessoal e social para a profissão.</p> <p>Foram apresentadas várias sugestões de actividades a considerar na planificação que podem contribuir para desenvolver as competências elencadas pelas prof.</p>

	<p>Foram analisados os conteúdos da unidade programática e identificados os que se ajustam a uma exposição por parte do professor e os que podem ser desenvolvidos através de pequenos trabalhos de projecto. Foi acordado esperar duas aulas para que os alunos possam sugerir trabalhos a realizar. Caso não aconteça, o professor poderá apresentar algumas sugestões de trabalho de grupo ( competência a desenvolver ) relativos a questões que a democracia pode levantar: equidade de género, de etnias, credos, orientação sexual, etc</p> <p>Foi acordado:  Convidar a Amnistia Internacional para abordar as questões relacionadas com as organizações internacionais, envolvimento de jovens em actividades de defesa dos direitos humanos, responsabilidade social e participação.  Convidar uma representante da UMAR dado que democracia implica equidade de género.</p>
A primeira etapa da planificação foi entendida e os materiais sugeridos foram muito bem recebidos como actividades “diferentes” e com interesse para os alunos.	<p>Sugestão de trabalho:  As prof ficaram de estruturar a próxima aula em função de que foi identificado como o fio condutor da gestão do tema.</p>

### **Inferências:**

Incluir no plano de formação:

#### **A) Ao nível da didáctica:**

-Incluir mais detalhes nas planificações de médio e curto prazo com o enriquecimento de tarefas tais como planificação de visitas de estudo e avaliação de actividades como apresentação de trabalhos.

#### **B) Ao nível da formação científica:**

- aquisição de conhecimentos para uma programação de actividades interdisciplinares.

#### **C) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- intervenção ao nível da correcção de algumas atitudes dos alunos consideradas menos apropriadas e do reforço das boas práticas.

#### 4ª REUNIÃO DE TRABALHO – 17 DE FEVEREIRO

**OBJECTIVOS** – Identificar factores de constrangimento / orientação da gestão programática

- Iniciar uma planificação de médio prazo

**ESTRATÉGIA** – A partir dos problemas sentidos pelas professoras, elaborar, em conjunto, uma estratégia de gestão dos conteúdos programáticos, identificando os factores de constrangimento / orientação.

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
Relato de situações relativas à prática lectiva.  A prof J sente necessidade de ir acompanhando as sugestões do manual	Sugeriu-se a identificação dos factores que podem orientar a gestão dos conteúdos programáticos, a saber:  -Artº 9º da LBSE -PEE da escola – missão da escola -Factores conjunturais com grande impacto mediático que possam dar significado ao tema em estudo -Orientações estruturantes da disciplina  Com a identificação destes factores condicionantes as professoras definiram um fio condutor para a gestão dos conteúdos.
As prof manifestaram dificuldade em conciliar uma leccionação “tradicional” dos conteúdos com a nova proposta de gestão	Foi elaborada uma matriz de objectivos/conteúdos como documento orientador da prática lectiva e dos trabalhos a desenvolver.  Foi apresentada a Taxonomia de Bloom como auxiliar de planificação e avaliadas as suas potencialidades.  A nova proposta permite a leccionação dos conteúdos em momentos que podem não coincidir com a sequência apresentada pelo

	<p>programa oficial, visto que a sua leccionação é feita por arrastamento das necessidades de um trabalho de grupo a desenvolver – avaliar a existência de democracia em diferentes situações sociais – turma, escola, família ,...</p>
<p>As profs manifestaram o seu interesse na implementação da proposta</p>	<p>Foi justificada a proposta como uma possibilidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dar mais significado ao conceito de democracia, ultrapassando o âmbito eleitoral;</li> <li>- permitir trabalho de grupo;</li> <li>- permitir o desenvolvimento de atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, respeito pelos outros, ...;</li> <li>- permitir o recurso à interdisciplinaridade;</li> <li>- permitir a compreensão de uma realidade social pela via da experimentação ( realização de um inquérito sobre o tema democracia na escola ).</li> </ul>
<p>A propósito da discussão sobre o tema da democracia, as profs referiram dificuldade em gerir situações de conflito, manifestando dúvidas sobre as noções de autoridade e autoritarismo</p>	<p>Foi debatida a questão e definida uma estratégia para as situações relatadas.</p>
<p>As profs manifestaram abertamente o seu interesse nas reuniões de trabalho e declararam-se “ adictas”</p>	<p>Foi marcada nova reunião para acompanhamento dos trabalhos realizados.</p>

**Inferências:**

Incluir no plano de formação:

**A) Ao nível da didáctica:**

- a articulação entre todos os elementos da prática lectiva – alunos, professores, competências, objectivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação;
- apoio em relação a temas mais centrados em atitudes do que em conhecimentos teóricos.
- apoio para uma gestão mais “livre” que ultrapasse as sugestões do manual.

**B) Ao nível da formação científica:**

- apoio em relação a conteúdos programáticos mais “interdisciplinares”.

**C) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- apoio na gestão de situações de conflito;
- debate sobre as noções de autoridade e autoritarismo.

## 5ª REUNIÃO DE TRABALHO – 23 DE FEVEREIRO

**OBJECTIVO** – Registrar a estratégia de planificação de um trabalho para a turma desenvolver relativamente ao tema em estudo “ A construção da democracia “

**ESTRATÉGIA** – Desenvolver em conjunto a estratégia e registar os pontos fortes e dificuldades.

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
<p>Apreciação de uma estratégia de planificação de um trabalho a desenvolver pela turma.</p> <p>As prof , tendo já analisado os objectivos do tema, sugestões metodológicas propostas pelo programa e respectivas formas de avaliação, decidiram substituir os testes por um <b>trabalho de campo</b> com base nas seguintes ideias :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O conceito de democracia abrange diferentes domínios , do político ao laboral, da família , ...</li><li>- Os alunos poderiam compreender melhor o conceito se ele fosse “adquirido” por eles através de uma pequena investigação</li><li>- Os alunos compreenderiam melhor o conceito se reconhecessem os direitos mas também os deveres inerentes às situações estudadas</li></ul>	<p>As prof conseguiram ultrapassaram as formas tradicionais de avaliação ( aliás sugeridas no programa oficial ), substituindo o teste de conhecimentos por um trabalho de grupo que envolve toda a turma.</p> <p>Foi discutida a mais-valia desse tipo de trabalho</p>
Como realizar este trabalho ?	Foi delineada uma estratégia
Como construir um inquérito em que duas turmas pudessem participar ? ?	Foi delineada uma estratégia
Como definir a amostra ?	Foi apresentada a forma de obter uma amostra representativa
Como tratar os dados ?	Foi delineada uma estratégia
Como apresentar as conclusões	Foram debatidas algumas propostas
Como avaliar este tipo de trabalho ?	Ficou para uma reunião futura
Como integrar outros recursos ( Filme ) no seguimento do estudo dos conteúdos programáticos ?	Foi estudada uma proposta Filme – Robin Hood como ilustrativo da luta do povo pelos seus direitos. Foram debatidos conceitos científicos.
Como integrar todas estas “ideias” na gestão do tema ?	Foi acordado elaborar uma planificação na próxima reunião

**Inferências:**

Incluir no plano de formação:

**A) Ao nível da didáctica:**

- apoio para a realização de actividades pelos alunos, como inquéritos ( diferentes etapas da sua construção, determinação da amostra, aplicação, tratamento dos dados e apresentação de conclusões );

-exploração pedagógica de trabalhos de pesquisa.

**B) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- debate sobre possíveis estratégias de envolvimento de outros professores e turmas para trabalhos que envolvam a escola.



## 6ª REUNIÃO DE TRABALHO – 1 DE MARÇO

**OBJECTIVO** – Encontrar as dificuldades à implementação da actividade – construção de inquéritos para o trabalho de pesquisa

**ESTRATÉGIA** – Ouvir e reflectir em conjunto sobre o processo de lançamento e andamento do projecto

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
Lançamento de uma actividade - construção de inquéritos relativos ao tema “Democracia”  A actividade (construção dos inquéritos ) vai ser alargada a mais uma turma e respectiva prof. Os alunos estão a construir diversas questões para serem integradas no inquérito definitivo	Definir um processo de trabalho para organizar actividades que envolvam várias turmas.
Determinação da amostra para aplicação do inquérito	Foi apresentada uma forma de definir a amostra
Foram definidas datas para o convite aos 2 representantes de culturas diferentes – mulher árabe e homem romeno	Foi definido o tipo de intervenção - testemunhos sobre as suas experiências de democracia e a sua visão sobre os direitos humanos ( políticos e de género )
Sobre a gestão do tema foi registado: Prof. C- tem seleccionado textos para exploração nas aulas	A prof C sente-se mais segura com este tipo de abordagem. Foi-lhe sugerido que elaborasse um conjunto de questões exploratórias para cada texto de forma a orientar melhor a sua análise
As prof mostram-se mais dinâmicas e autónomas.	- vão à Amnistia Internacional falar e pedir vídeos Prof <sup>a</sup> C – vai ao Público pedir vídeos da série “ António Barreto “ sobre a evolução em diferentes sectores da sociedade
Para as suas aulas, as prof têm procurado informação complementar.	“Precisamos de saber mais do que os alunos “
Análise de dois testes sobre o tema “Organizações Internacionais” gerido de forma tradicional.	Testes bastante bem estruturados mas com algumas falhas 1- Uma actividade inicial muito extensa para preenchimento de espaços em branco 2- Dois grupos sobre organizações internacionais ( uma ONG e ONU ) com questões um pouco difíceis de redigir

	<p>Sugestão apresentada:</p> <p>Foi sugerido outro tipo de questões mais directas e desdobradas</p>
<p>O 2º teste estava mais acessível. De outro género:</p> <p>Preencher espaços em branco, resposta múltipla e 1 grupo com questões de resposta extensa mas com questões directas</p>	<p>Foi concluído que os testes deveriam ter outras características.</p>
<p>Foram analisados os resultados dos testes. Verificou-se que os resultados não corresponderam ao trabalho desenvolvido pela professora visto que o instrumento usado não era adequado</p>	<p>Foram analisadas as causas para a discrepância entre o trabalho desenvolvido pela prof e os resultados dos testes</p>
	<p>Sugestão de trabalho:</p> <p>Elaborar um rascunho de teste para o tema “Democracia” de acordo com as conclusões da análise feita para se trabalhar na próxima aula</p>

### **Inferências:**

Incluir no plano de formação :

#### **A) Ao nível da didáctica:**

- exploração pedagógica de recursos como vídeos e comunicações feitas por especialistas;
- elaboração de grelhas para registo de atitudes e comportamentos;
- elaboração de instrumentos de avaliação formativa e sumativa.

#### **B) Ao nível da formação científica:**

- apoio em relação a matérias não constantes da formação académica dos professores.

## 7ª REUNIÃO DE TRABALHO – 21 DE MARÇO

**OBJECTIVO** – Avaliar a estratégia de gestão do novo tema “ Identidade Regional “

**ESTRATÉGIA** – Discussão em torno das vantagens e inconvenientes do plano apresentado.

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
Estratégia de gestão para um novo tema “Identidade Regional”	A Prof J demonstra competências essenciais para : <ul style="list-style-type: none"><li>- definir as competências implícitas nos temas;</li><li>- definir estratégias em função das competências, objectivos e conteúdos;</li><li>- definir os instrumentos de avaliação ajustados às competências e objectivos.</li></ul>
Prof J propôs trabalho de grupo ( explicou aos alunos a diferença entre trabalho de grupo e de equipa )	A Prof J demonstra mais à vontade para tipos de abordagens diferentes da clássica
Avaliação do trabalho de grupo- conteúdo e processo	Foi discutido um modelo de avaliação para o trabalho de grupo – processo e produto final
Avaliação de comportamentos no decorrer do trabalho de grupo	Foi sugerida a construção de grelhas de registo de comportamentos relativos às duas situações: processo e apresentação do produto final
Dificuldades na realização do trabalho de grupo: <ul style="list-style-type: none"><li>- assiduidade dos alunos</li><li>- utilização da Net para outros fins</li></ul>	Foi sugerido incluir o comportamento assiduidade na grelha de registo de comportamentos a classificar com informação prévia aos alunos. Foi sugerido que os alunos gravassem na pen ou PC os ficheiros da Net a consultar para evitar o inconveniente referido.
Formação dos grupos de trabalho	Prof J utilizou uma estratégia com sucesso.

**Inferências:**

Incluir no plano de formação:

**A) Ao nível da didáctica:**

- construção de instrumentos de registo de diferentes tipos de avaliação.

**B) Ao nível das relações interpessoais:**

-acompanhamento mais próximo da professora menos segura.

## 8ª REUNIÃO DE TRABALHO – 30 DE MARÇO

**OBJECTIVO** – Encontrar as dificuldades à implementação da actividade – organização de um colóquio sobre o tema “ Experiências de vida em diferentes contextos políticos – testemunhos de cidadãos da Roménia, Jordânia e China. “

**ESTRATÉGIA** – Ouvir e reflectir em conjunto sobre os objectivos do colóquio

- Reflectir sobre estratégias de avaliação da actividade

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
Organização de um colóquio.	As profs. Identificaram os objectivos a alcançar, integrando-os, essencialmente, na componente de formação para a cidadania  Sugestão de trabalho: Pedi para articular as competências previstas para o tema com os conteúdos do colóquio para que as prof pudessem concluir que uma abordagem real do conceito de democracia, permite uma apropriação com mais significado.
Mais-valia deste tipo de actividade para os alunos e professores (formação científica, social e pessoal )	Foram identificadas as mais-valias deste tipo de actividade
Avaliação deste tipo de actividade ( estar no colóquio / informações / conhecimentos adquiridos )	Foi sugerido identificar áreas de competências para este tipo de actividade (intervenções pertinentes, respeito pelos outros, ..) e avaliar em aula os conteúdos em causa ( grelhas de registo).
	Foram delineadas as démarches para a concretização do colóquio e distribuídas tarefas.

**Inferências:**

Incluir no plano de formação:

**A) Ao nível da didáctica:**

- gestão de temas segundo a metodologia do trabalho de projecto;
- avaliação de trabalhos de projecto.

**C) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- identificação a componente interpessoal a desenvolver com o trabalho de projecto.

## 9ª REUNIÃO DE TRABALHO – 5 de ABRIL

**OBJECTIVO** – Analisar o desempenho das professoras na organização, acompanhamento e avaliação de uma actividade escolar – conferência protagonizada por intervenientes externos.

**ESTRATÉGIA** – Presenciar a actividade, registando os aspectos fortes e fracos.

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
Análise da actividade desenvolvida – o colóquio.	O projecto foi considerado bem organizado e conduzido: Convites atempados com confirmação Sala arrumada para o efeito Materiais que foram solicitados pelos conferencistas estavam operacionais
Comunicações dos convidados.	As comunicações foram feitas de acordo com o solicitado pelas professoras. Boa planificação.
Participação dos alunos e de outros elementos da escola.	Participação dos alunos e de outros elementos da escola foi interessada, disciplinada e activa. Sugestão: Preparar a turma(s) para interpelações aos conferencistas que possam representar mais-valias para este tipo de actividades.
Participação das professoras	A participação das professoras foi eficaz ao nível da motivação dos alunos, da sua disciplina e do envolvimento destes no decorrer da conferência.
Avaliação da actividade	Sugestão de trabalho: Criar instrumentos de registo de comportamentos e atitudes dos alunos

### Inferências:

Incluir no plano de formação:

#### A) Ao nível da didáctica:

- planificação pedagógica de conferências que impliquem maior envolvimento dos alunos.
- elaboração de instrumentos de registo relativos à participação dos alunos neste tipo de actividade.

#### B) Ao nível das relações interpessoais:

- formas de envolvimento da escola neste tipo de actividades.

## 10ª REUNIÃO DE TRABALHO – 4 DE MAIO

**OBJECTIVO** – Identificar problemas na avaliação da unidade lectiva “ A Construção da Democracia “

**ESTRATÉGIA** – Debater o tipo de avaliação do módulo “ A Construção da Democracia “, registando as dificuldades indicadas, procurando a justificação dada pelas professoras e discutindo soluções ( entre elas, a da realização do inquérito )

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
As professoras apresentaram a forma como decidiram avaliar os alunos ( teste e trabalho de grupo ).	<p>Prof. C – teste e um trabalho de grupo sobre os direitos das mulheres</p> <p>Prof J – reconhece as mais-valias do trabalho de pesquisa sobre a democracia na escola, para a própria escola e os alunos</p> <p>Foi dado apoio à decisão de aliar ao teste um trabalho de grupo, pelas características do tema e pelas potencialidades do trabalho de grupo.</p>
Dificuldades à realização do trabalho de pesquisa.	<p>Foram identificadas pelas professoras as dificuldades à realização do trabalho de pesquisa:</p> <p>Envolvimento de várias turmas e professores;</p> <p>Dificuldade na elaboração conjunta do inquérito;</p> <p>Difícil coordenação das tarefas;</p> <p>Dificuldade em avaliar trabalhos deste tipo;</p> <p>Reconhecimento de um estatuto que não permite envolver outros professores.</p> <p>Foram reconhecidas e discutidas as dificuldades, considerando-as intrínsecas a um trabalho de grande envergadura.</p>
As professoras informaram que vão iniciar um novo módulo 9.1. Os fins e os meios – que ética para a vida humana ? Pediram apoio.	<p>Sugestão de trabalho:</p> <p>planificar o novo módulo, percorrendo todas as fases.</p>



**Inferências:**

Incluir no plano de formação:

**A) Ao nível da didáctica:**

- apoio na realização de trabalhos de pesquisa e apoio na concretização de projectos que envolvam várias turmas e professores.

**B) Ao nível da formação científica:**

- apoio relativamente a algumas matérias não directamente incluídas nas licenciaturas das professoras.

**C) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- situações de relação pedagógica em que a auto-confiança possa ser desenvolvida, ultrapassando a aula “tradicional”, por vezes não correspondendo aos objectivos do programa ou aula, para futuras actividades com mais interesse pedagógico e formativo.

## 11ª REUNIÃO DE TRABALHO – 11 DE MAIO

**OBJECTIVO** – Identificar problemas na gestão curricular

**ESTRATÉGIA** – Planear em conjunto o arranque de uma nova unidade lectiva : 9.1. Os fins e os meios: que Ética para a vida humana ?

Itens observados	Observações feitas e sugestões apresentadas
Planificação de um novo tema.	<p>Profª J e C – “ Temos de recordar as competências previstas no programa “</p> <p>Foi estabelecida a necessária relação entre as intenções formativas do programa e os conteúdos do tema.</p>
O fio condutor dos conteúdos	<p>Profª C – “ É preciso encontrar um fio condutor para os conteúdos “</p> <p>As professoras já olham para os programas como um todo em que as partes ( os diferentes módulos e temas ) e cada módulo (constituído por múltiplos conteúdos ) têm ligações lógicas entre si, contribuindo para um projecto formativo. Encontrar o fio condutor para gerir o processo de ensino-aprendizagem constitui uma das tarefas prioritárias antes das planificações.</p>
Dificuldades encontradas	<p>Profª C- Teve dificuldade no módulo 2.3. em encontrar esse fio condutor, afirmando que se a própria não reconhecesse ligação entre as partes, os alunos também não sentirão a relação entre os conteúdos.</p>
Foi debatida a questão interdisciplinar existente nos conteúdos dos temas e módulos	<p>Foi sugerido o pedido de ajuda a outros professores para matérias específicas e justificado que cada professor põe um enfoque próprio na leccionação consoante a sua formação de base. Tratando-se de uma disciplina que aponta para uma formação para a cidadania, a formação das prof é uma mais-valia. Há que explorá-la !</p>
Arranque da planificação da nova unidade com base nas informações da sessão	<p>Sugestão de trabalho:</p> <p>Foi pedida, para a sessão seguinte, a identificação das competências previstas no programa e os objectivos para o módulo a iniciar, como elementos estruturantes de uma planificação a construir.</p>

**Inferências:**

Incluir no plano de formação:

**A) Ao nível da didáctica:**

- estratégias para a gestão do programa da disciplina, partindo de uma análise do seu “estatuto” no elenco curricular, identificando as suas finalidades ( em articulação com os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo) e competências centrais, os conteúdos estruturantes e o fio condutor para a gestão de todo o programa ( planificação de longo prazo);
- estratégias para a gestão de unidades lectivas, partindo, igualmente, da identificação das suas finalidades, competências centrais e conteúdos estruturantes e posterior definição do fio condutor para a gestão de toda a unidade;
- métodos e estratégias diversificadas de exploração didáctica dos conteúdos disciplinares, em função das finalidades, competências e objectivos definidos;
- outros recursos pedagógicos e metodologias para a sua exploração;
- sessões de reflexão ao nível das finalidades da avaliação, tipos, instrumentos e momentos para a sua realização.

**B) Ao nível da formação científica:**

- apoio relativamente a algumas matérias não directamente incluídas nas licenciaturas das professoras.

**C) Ao nível do apoio nas relações interpessoais:**

- situações de relação pedagógica em que a auto-confiança possa ser desenvolvida, ultrapassando a aula “tradicional”, por vezes não correspondendo aos objectivos do programa ou aula, para futuras actividades com mais interesse pedagógico e formativo.

OFERTA FORMATIVA/COMUNIDADE EDUCATIVA

1.1. CURSOS/ALUNOS

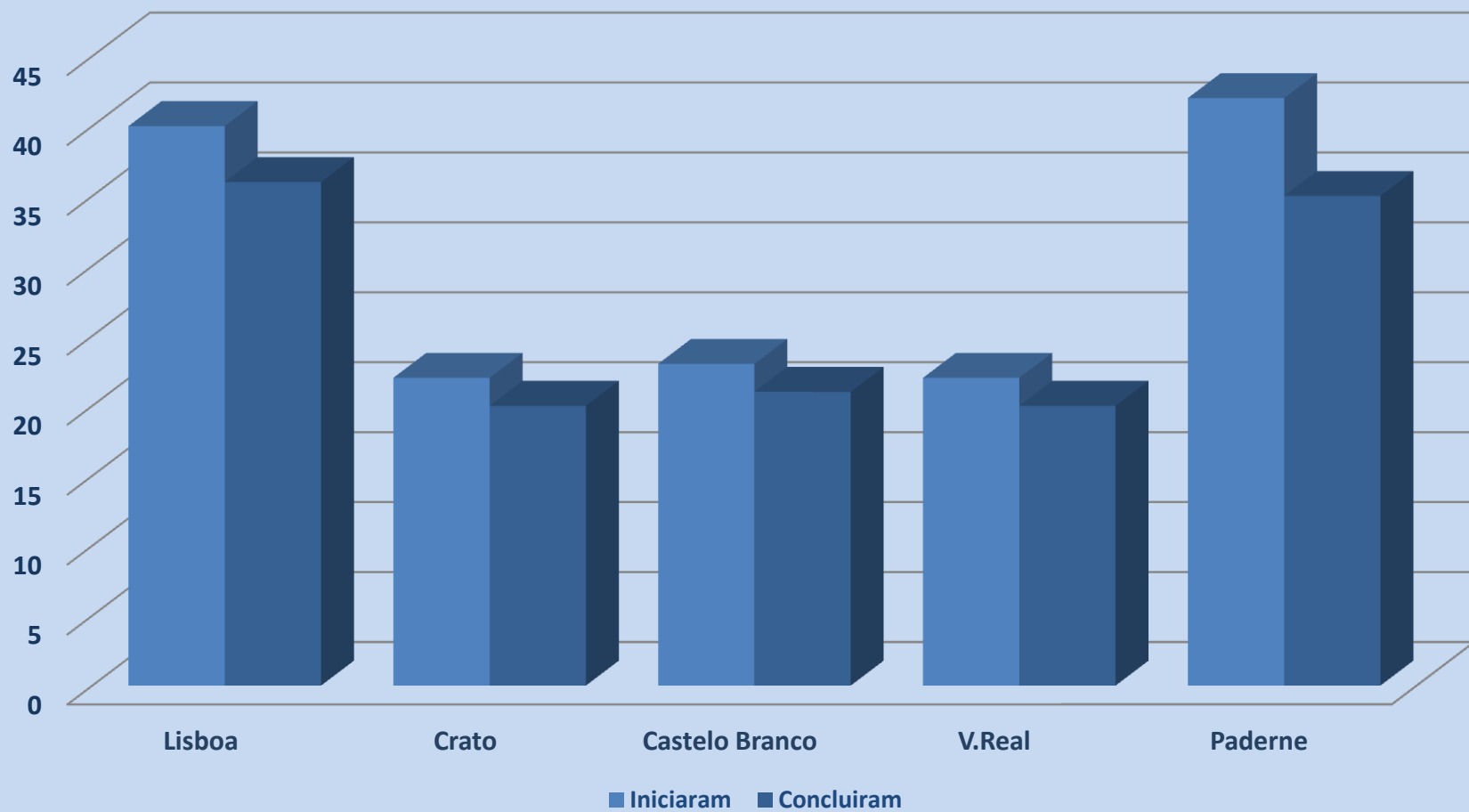
1.1.1. DISTRIBUIÇÃO POR ANOS DE CURSO- 2010-2011

ANOS	PÓLOS									
	Lisboa		Vila Real	Castelo Branco		Paderne		Crato		
	Anim. Sociocultural(A) Inf. de Gestão(B)		Inf. de Gestão	Técno de Restauração- Variantes: Cozinha Pastelaria (A) Restaurante/Bar (B)		Técnico de Informática de Gestão (A) Técnico de Turismo (B)		Hig. e Seg. do Trabalho e do Ambiente (A) Técnico de Marketing (B) Técnico de Turismo (C)		
	(A)	(B)		(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	( C)
10.º	28	25	22	22	21	21	21			20
11.º	44	22	20	18	19	11	22			18
12.º	20	19	18	18	16	10	15	8	10	
Subtotais	92	66	60	58	56	42	58	8	10	38
Totais	158		60	114		105		56		

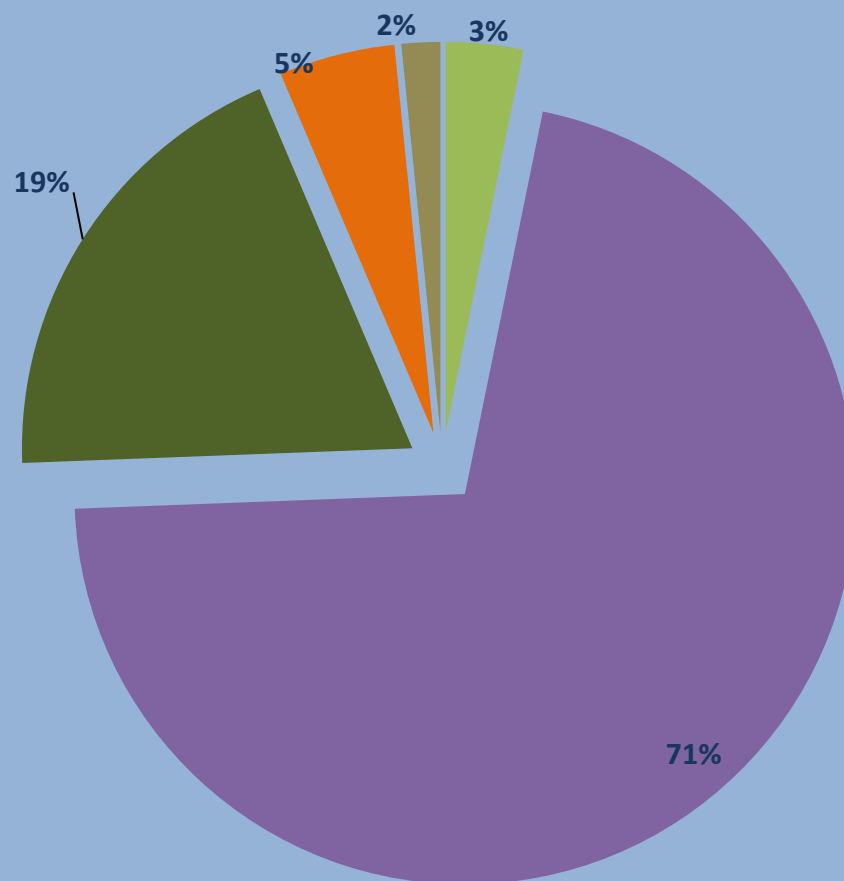
3. QUADRO SÍNTESE (COMUNIDADE ESCOLAR)

Número	Pólos					Subtotais
	Lisboa(a)	Vila Real	Castelo Branco	Paderne	Crato	
Alunos	158	60	114	105	56	493
Docentes	27	18	15	17	23	100
Não Docentes	11	3	4	4	5	27
Totais	620					

## Níveis de Conclusão



## Empregabilidade e Prosseguimento de Estudos dos Diplomados



A Concluir

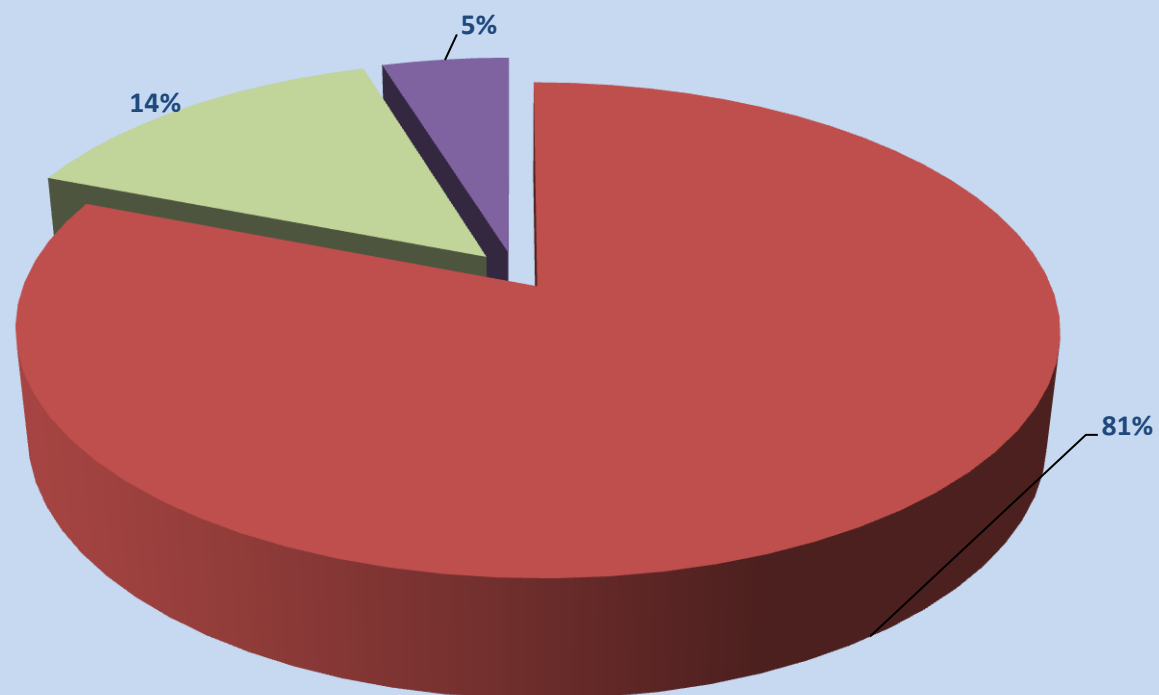
Empregados

Prosseguimento de Estudos

Desemprego

Serviço Militar

## Castelo Branco

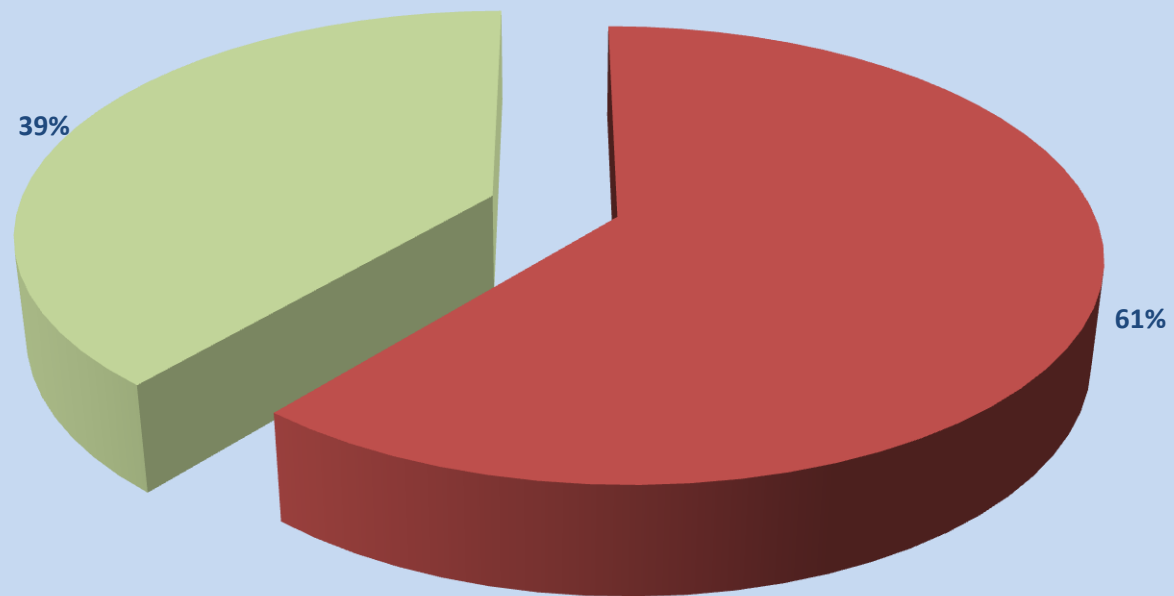


■ Empleados

■ Prosseguimento de Estudos

■ Desemprego

## Crato



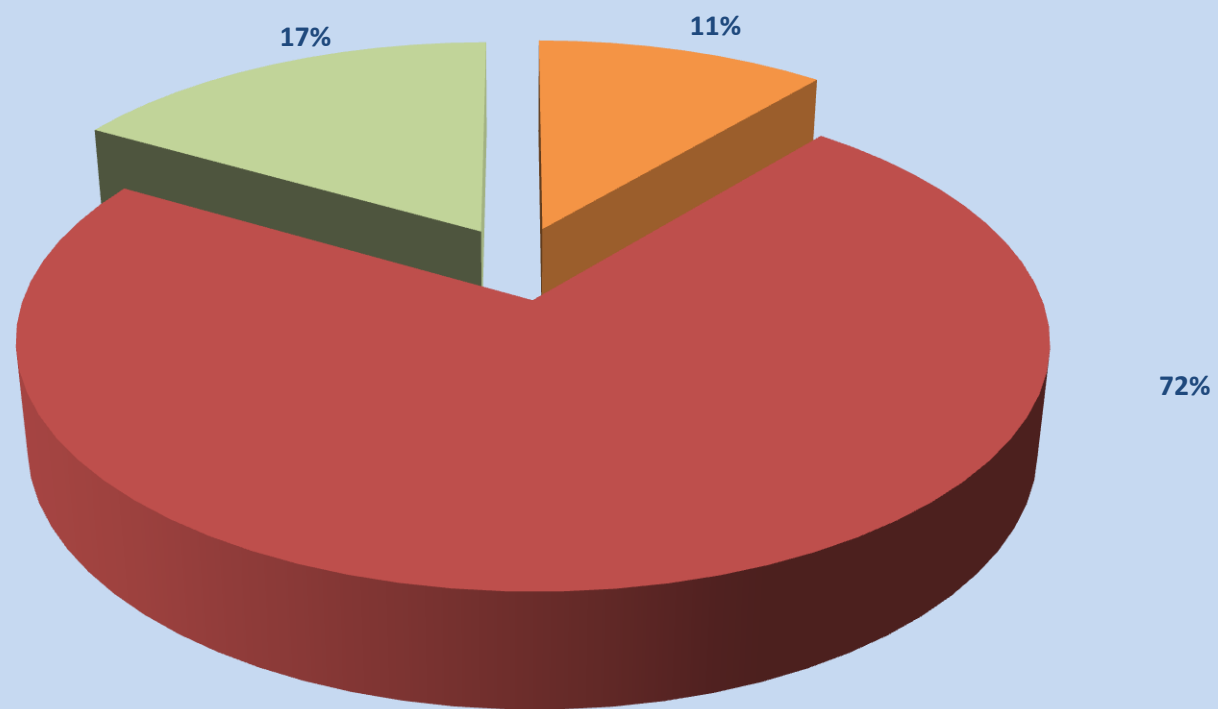
■ A Concluir

■ Empregados

■ Prosseguimento de Estudos



## Lisboa

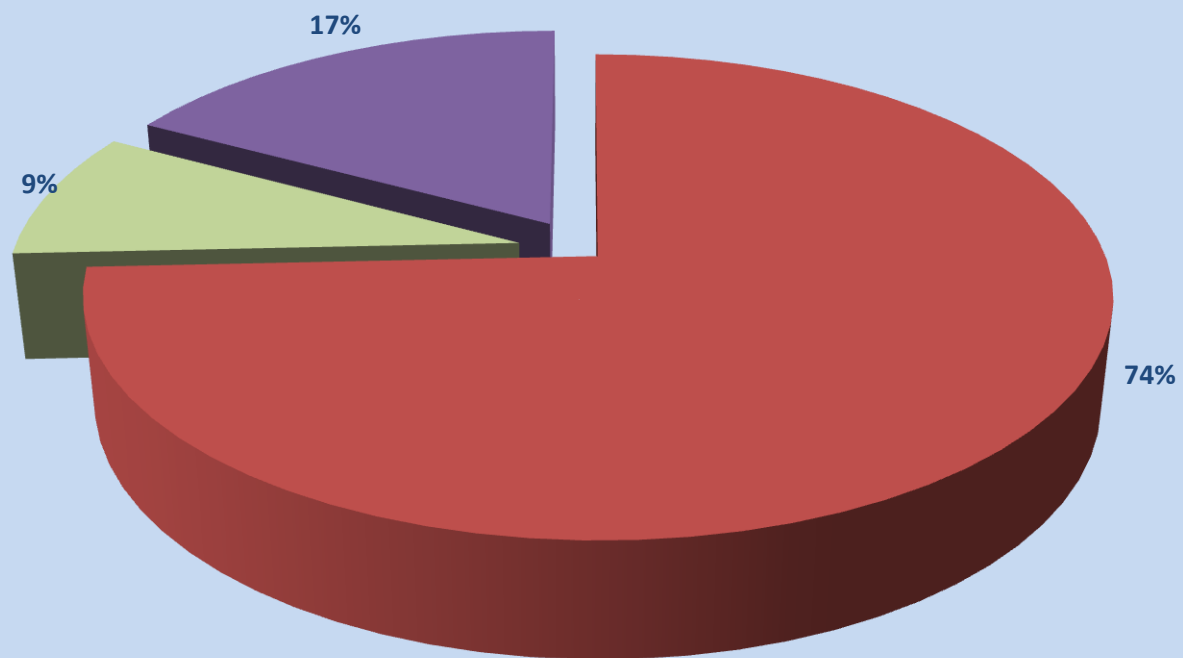


A Concluir

Empregados

Prosseguimento de Estudos

## Paderne

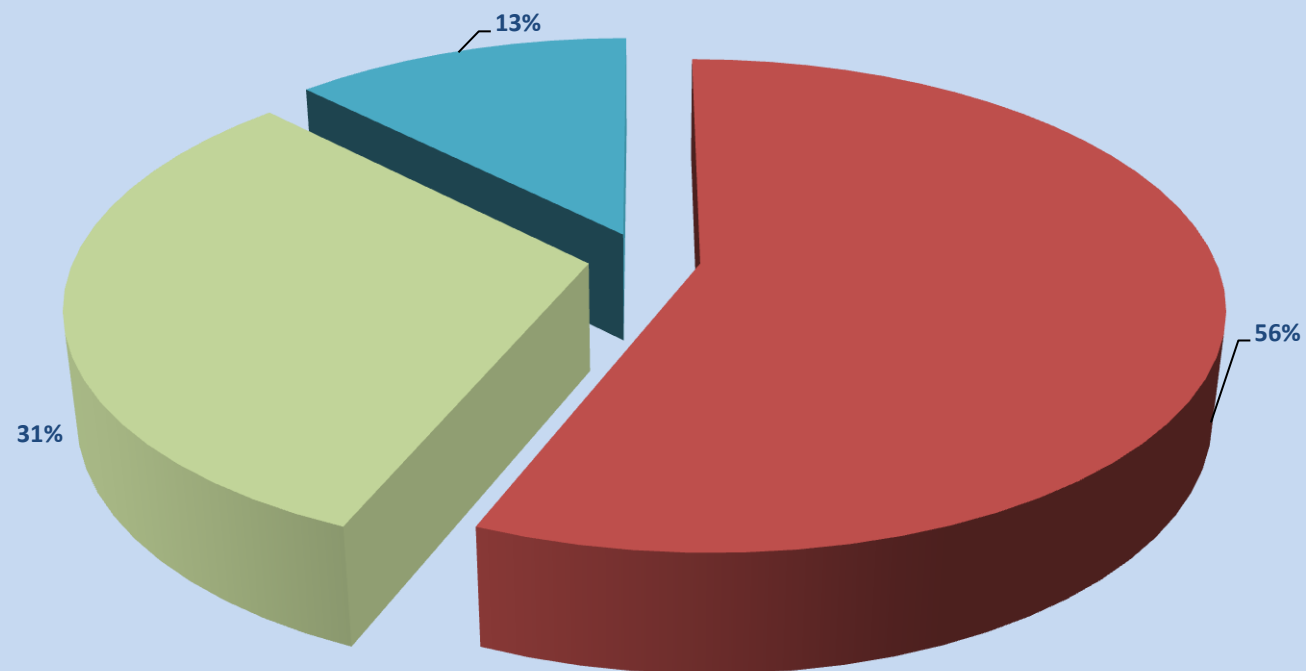


Empregados

Prosseguimento de Estudos

Desemprego

## Vila Real



■ Empregados

■ Prosseguimento de Estudos

■ Serviço Militar

## EVOLUÇÃO DA ASSOCIAÇÃO AGOSTINHO ROSETA - ESCOLA PROFISSIONAL

ANO LECTIVO	Nº ALUNOS	TOTAL DE TURMAS	PÓLOS				
			LISBOA	VILA REAL	CASTELO BRANCO	PADERNE	CRATO
1998/1999	165	9	3	2	1	3	
1999/2000	244	12	5	3	1	3	
2000/2001	369	16	7	3	3	3	
2001/2002	487	22	8	5	5	4	
2002/2003	492	23	8	5	5	5	
2003/2004	411	20	7	4	4	5	
2004/2005	383	19	7	3	4	5	
2005/2006	412	22	8	3	4	5	2
2006/2007	377	21	7	3	4	3	4
2007/2008	405	22	6	3	4	4	5
2008/2009	450	23	5	3	5	5	5
2009/2010	505	27	7	3	6	6	5
2010/2011	493	26	7	3	6	6	4

# **LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO**

( Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto )

## **ARTIGO 9º**

### **OBJECTIVOS**

**O ensino secundário tem por objectivos:**

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que ..... prosseguimento de estudos e inserção na vida activa;**
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado no estudo, reflexão crítica, na observação e na experimentação;**
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade em geral e nos da sociedade portuguesa em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensibilizados para os da comunidade internacional;**
- e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho.....dinamizando a função inovadora e interventora da escola;**
- f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;**
- g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**Decreto-Lei n.º 4/98**

**8 de Janeiro de 1998**

**SUMÁRIO:**

Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais

NÚMERO: 6/98 SÉRIE I-A  
PÁGINAS DO DR: 113 a 119

## **Ministério da Educação**

### **DECRETO-LEI N.º 4/98**

**de 8 de Janeiro**

O Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, criou as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.

Este regime jurídico viria a ser revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, que introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais.

Porém, mais de quatro anos após a entrada em vigor deste último diploma, a experiência da sua aplicação revelou algumas fragilidades e ambiguidades relativas, nomeadamente, ao processo de criação das escolas, à natureza jurídica dos promotores, à relação destes com os órgãos de direcção, à responsabilização pedagógica e financeira dos órgãos da escola, bem como ao modelo de financiamento.

Torna-se, pois, urgente a definição de uma estratégia correctiva, com vista a combater as fragilidades existentes, não perdendo, antes consolidando, as potencialidades contidas no ensino profissional.

Pretende-se, assim, com a publicação do presente diploma, renovar a aposta no ensino profissional, consolidar as escolas profissionais como instituições educativas e aperfeiçoar e alterar o modelo de financiamento em vigor.

No que diz respeito ao primeiro dos referidos objectivos, procura-se reforçar a identificação do ensino profissional como uma modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens, ao mesmo tempo que se procura introduzir no sistema educativo uma via própria de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular.

No mesmo sentido, alarga-se o âmbito da oferta de formação destas escolas, de modo a aproveitar a sua capacidade instalada, potenciar o seu enraizamento local e contribuir para a estruturação e qualificação educativa de outras modalidades e tempos de formação, não deixando, no entanto, os cursos profissionais de ser o objecto necessário e principal das escolas profissionais.

Relativamente ao objectivo de consolidar as escolas profissionais como instituições educativas, através do presente diploma procura-se reforçar as articulações, de um lado, entre a educação escolar e a formação profissional e, do outro, entre as organizações escolares e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais.

Refira-se também a este respeito a caracterização das escolas profissionais, em regra, como estabelecimentos privados de ensino, dotados da mais ampla autonomia, mas sujeitos à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação.

Destaque especial merece ainda o novo regime jurídico de criação de escolas, substituindo o regime de criação por contrato-programa entre os promotores e o Ministério da Educação por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento de acordo com os critérios agora estabelecidos.

Registe-se ainda a clarificação da relação entre as escolas e as respectivas entidades proprietárias, terminando com a figura ambígua dos promotores, e a consagração de

um regime de responsabilização claro e transparente dos órgãos de escolas profissionais.

Finalmente, o presente diploma estabelece um novo modelo de financiamento orientado por dois princípios básicos: o respeito pela liberdade de iniciativa neste domínio e a comparticipação estatal nas despesas com os cursos de manifesto interesse público, de modo a garantir aos estudantes a possibilidade da sua frequência, em condições de equidade com os seus colegas das restantes vias do ensino secundário.

Inovadores são ainda o recurso a outras fontes de financiamento para viabilizar as formações não prioritárias e a separação clara entre o pedido de autorização de funcionamento de novos cursos e a candidatura a financiamento público.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## **CAPÍTULO I**

Objecto, natureza e atribuições

### **Artigo 1.º**

Objecto

O presente diploma estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior.

### **Artigo 2.º**

Natureza e regime

- 1 - As escolas profissionais são, salvo o disposto no número seguinte, estabelecimentos privados de ensino.
- 2 - O Estado pode, subsidiariamente, criar escolas profissionais para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes.
- 3 - As escolas profissionais criadas nos termos do número anterior são estabelecimentos públicos de ensino secundário e regem-se pelo presente diploma, pela portaria de criação e demais legislação aplicável a estes estabelecimentos de ensino.
- 4 - As escolas profissionais privadas regem-se pelo presente diploma e pelos seus estatutos.



**Artigo 3.º**

Tutela

No desempenho da sua actividade, as escolas profissionais estão sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministro da Educação.

**Artigo 4.º**

Atribuições

São atribuições das escolas profissionais:

- a) Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado;
- b) Desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais, culturais, do respectivo tecido social;
- c) Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional;
- d) Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projecto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente nos âmbitos regional e local;
- e) Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar para a vida activa e para o prosseguimento de estudos.

**Artigo 5.º**

Autonomia das escolas profissionais

As escolas profissionais desenvolvem as suas actividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma e sem outras limitações, para além das decorrentes da lei e do presente diploma.

## **CAPÍTULO II**

### Disposições genéricas

## **SECÇÃO I**

### Actividades das escolas profissionais

## **Artigo 6.º**

### Cursos profissionais

- 1 - Os cursos profissionais são cursos de nível secundário que atribuem diplomas equivalentes ao diploma do ensino secundário regular.
- 2 - A conclusão, com aproveitamento, de um curso profissional confere um nível de qualificação e o direito a certificação profissional de nível III, nos termos a definir globalmente por portaria dos Ministros da Educação e para a Qualificação e o Emprego.
- 3 - Têm acesso aos cursos profissionais os candidatos que concluíam o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente.

## **Artigo 7.º**

### Organização dos cursos profissionais

- 1 - Os cursos profissionais são organizados em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados.
- 2 - Os cursos profissionais têm a duração de três anos lectivos, correspondentes a um mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação.
- 3 - Os planos de estudo devem incluir:
  - a) Componente de formação sócio-cultural, comum a todos os cursos;
  - b) Componente de formação científica, comum a todos os cursos da mesma área de formação;
  - c) Componentes de formação técnica, prática, artística e tecnológica, variáveis de curso para curso, cuja carga horária curricular não deve ultrapassar 50% do total estabelecido nos planos de estudo.
- 4 - Os cursos profissionais contêm obrigatoriamente um período de formação em contexto de trabalho directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido sócio-económico envolvente, período que, sempre que possível, deve revestir a forma de estágio.
- 5 - Verificados os requisitos indicados nos números anteriores, bem como a adequação da oferta de formação à satisfação de necessidades formativas do tecido económico e social, os cursos profissionais, integrados em áreas de formação, são autorizados por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Ministério para a Qualificação e o Emprego, de forma a garantir a articulação da

formação com o sistema de certificação profissional e tendo em conta capacidade formativa existente na escola.

- 6 - Os módulos de formação previstos no n.º 1 são autorizados pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

### **Artigo 8.º**

#### **Avaliação**

- 1 - O sistema de avaliação dos conhecimentos a adoptar nos cursos deve ser referido às aprendizagens dos alunos, tendo em conta os princípios da organização modular, concluindo-se obrigatoriamente pela prestação de uma prova final de aptidão profissional.
- 2 - O sistema e os critérios gerais de avaliação, bem como a natureza da prova prevista no número anterior e a composição do respectivo júri, são definidos por portaria do Ministro da Educação.

### **Artigo 9.º**

#### **Equivalências**

- 1 - São possíveis, respeitando os requisitos de creditação aplicáveis, transferências entre as várias vias de nível secundário.
- 2 - Os estudantes diplomados do ensino profissional podem prosseguir estudos no ensino superior, nos termos legais.

### **Artigo 10.º**

#### **Outros cursos e actividades de formação**

- 1 - No quadro do aproveitamento e desenvolvimento dos seus recursos e em resposta às necessidades e procura social, as escolas profissionais podem, nas áreas de formação para que estão vocacionadas, organizar também as seguintes actividades de educação e formação:
  - a) Cursos de especialização tecnológica ou artística;
  - b) Cursos vocacionais dirigidos a estudantes que tenham concluído o 2.º ciclo do ensino básico e manifestem aptidão e preferência por áreas artísticas, os quais conduzem à conclusão da escolaridade básica e à concessão do diploma do ensino básico e de uma certificação profissional de nível II;
  - c) Cursos de ensino recorrente básico ou secundário com certificação profissional de nível II ou III;
  - d) Cursos de formação pós-laboral, destinados a activos que pretendam elevar o nível de qualificação profissional ou proceder a acções de reciclagem e reconversão profissional;
  - e) Programas de apoio à inserção no mercado de emprego de jovens diplomados do ensino básico e do ensino secundário regular ou profissional;
  - f) Outras acções de formação profissional, desde que contenham uma dimensão educativa adequada, designadamente através da componente de formação

sócio-cultural, e que resultem da adaptação do dispositivo curricular dos cursos profissionais às características, necessidades e potencialidades do tecido sócio-económico envolvente.

- 2 - Podem ainda as escolas profissionais ministrar cursos de natureza profissionalizante que conduzam à conclusão da escolaridade básica e à concessão do respectivo diploma, bem como à certificação profissional de nível II, desde que cumpram cumulativamente os seguintes requisitos:
  - a) Os planos de estudo sejam aprovados pelo Ministro da Educação;
  - b) Os candidatos tenham concluído com aproveitamento o 2.º ciclo do ensino básico;
  - c) Os candidatos tenham a idade mínima de 15 anos e tenham abandonado a escola ou estejam em risco de a abandonar.
- 3 - O número de alunos a admitir nos cursos a que se referem os números anteriores é fixado pelos serviços competentes do Ministério da Educação.
- 4 - Os cursos referidos nas alíneas b) e c) do n.º 1 e os do n.º 2 do presente artigo são autorizados por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Ministério para a Qualificação e o Emprego, de forma a garantir a articulação da formação com o sistema de certificação profissional, sendo os restantes autorizados pelos serviços competentes do Ministério da Educação.
- 5 - Para acesso a financiamento no âmbito do Fundo Social Europeu, relativamente às formações referidas nas alíneas d) e f) do n.º 1 do presente artigo, as escolas profissionais estão abrangidas pelo sistema de acreditação regulado pela Portaria n.º 782/97, de 29 de Agosto.

### **Artigo 11.º**

#### **Inserção na vida activa**

- 1 - Os projectos educativos das escolas profissionais devem incluir a criação e o funcionamento de mecanismos de inserção na vida activa, com a finalidade de promover a integração e o acompanhamento profissional dos seus diplomados.
- 2 - As escolas profissionais são obrigadas a manter um registo actualizado dos processos e resultados da formação e dos trajectos imediatamente subsequentes dos seus diplomados, de modo a poderem disponibilizar essa informação quando solicitada pelo Ministro da Educação.

### **SECÇÃO II**

#### **Pessoal docente**

### **Artigo 12.º**

#### **Pessoal docente**

- 1 - A selecção do pessoal docente rege-se pelo princípio da adequação dos perfis dos candidatos às exigências profissionais previamente definidas.

- 2 - Para a docência da componente de formação técnica deve ser dada preferência a formadores que tenham uma experiência profissional ou empresarial efectiva.
- 3 - Para a docência das componentes de formação sócio-cultural e científica, os professores e os formadores devem possuir as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino secundário regular.

### **CAPÍTULO III**

#### **Escolas profissionais privadas**

### **SECÇÃO I**

#### **Criação e autorização de funcionamento**

#### **Artigo 13.º**

##### **Regime de criação**

- 1 - As escolas profissionais privadas podem ser livremente criadas por pessoas singulares, bem como por pessoas colectivas, isoladamente ou em associação.
- 2 - Para a criação de escolas em associação referida no número anterior podem participar pessoas colectivas de natureza pública.
- 3 - Podem ainda criar escolas profissionais outros Estados e organizações internacionais de que Portugal faça parte, quando tal resulte de acordos celebrados, do princípio da reciprocidade ou dos tratados constitutivos das referidas organizações.

#### **Artigo 14.º**

##### **Autorização prévia**

- 1 - As escolas profissionais privadas carecem de autorização prévia de funcionamento por parte do Ministro da Educação.
- 2 - São requisitos cumulativos para a autorização prévia de funcionamento de escolas profissionais os seguintes:
  - a) A oferta de cursos profissionais nos termos definidos no presente diploma;
  - b) A idoneidade civil das pessoas singulares, bem como dos titulares dos órgãos de administração de pessoas colectivas e que não estejam privados do exercício de tal direito por decisão judicial transitada em julgado;
  - c) A adequação da oferta de formação à satisfação de necessidades formativas do tecido social;
  - d) O envolvimento institucional do respectivo tecido social, designadamente através da participação de entidades representativas desse tecido em órgãos da escola, na definição da oferta de cursos, na organização das actividades de formação e na inserção profissional dos diplomados;

- e) O recrutamento de docentes com habilitações académicas e profissionais adequadas aos planos e programas que se pretendem desenvolver;
  - f) As instalações e os equipamentos adequados e afectos exclusivamente aos planos, programas e actividades da escola, de acordo com as tipologias e orientações definidas por despacho do Ministro da Educação.
- 3 - Os serviços competentes do Ministério da Educação podem consultar as entidades públicas que julgarem convenientes, nomeadamente os serviços do Ministério para a Qualificação e o Emprego, para apurar a existência das condições referidas no número anterior.
- 4 - A autorização de funcionamento a que se refere o presente artigo confere às pessoas colectivas de direito privado proprietárias de escolas profissionais o gozo das prerrogativas das pessoas colectivas de utilidade pública, desde que o respectivo fim ou objecto seja exclusivamente o ensino profissional.
- 5 - Na definição da rede de oferta de formação, o Ministério da Educação deve ter em consideração, entre outros factores, a oferta das escolas profissionais cujo funcionamento foi autorizado nos termos do presente diploma.

### **Artigo 15.º**

#### Estatutos

- 1 - As escolas profissionais privadas organizam-se e funcionam de acordo com os seus estatutos, que definem, nomeadamente, os seus objectivos, estrutura orgânica, competência dos diversos órgãos e forma de designação e de substituição dos seus titulares, de acordo com o disposto no presente diploma.
- 2 - A estrutura orgânica das escolas profissionais privadas deve distinguir órgãos de direcção, incluindo obrigatoriamente uma direcção técnico-pedagógica, e órgãos consultivos.
- 3 - Os estatutos devem ser dados a conhecer a todo o pessoal do estabelecimento, bem como aos alunos e encarregados de educação.

## **SECÇÃO II**

### Órgãos

### **Artigo 16.º**

#### Entidade proprietária

- 1 - Compete à entidade proprietária, designadamente:
- a) Representar a escola profissional junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza administrativa e financeira;
  - b) Dotar a escola profissional de estatutos;
  - c) Assegurar a gestão administrativa da escola, nomeadamente conservando o registo de actos de matrícula e inscrição dos alunos, garantindo a conservação dos documentos de registo das actas de avaliação, promovendo

- e controlando a emissão de certificados e diplomas de aproveitamento e habilitações e ainda a qualidade dos processos e respectivos resultados;
- d) Acompanhar e verificar a legalidade da gestão administrativa da escola;
  - e) Assegurar os recursos financeiros indispensáveis ao funcionamento da escola profissional e proceder à sua gestão económica e financeira;
  - f) Responder pela correcta aplicação dos apoios financeiros concedidos;
  - g) Garantir a instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos;
  - h) Prestar ao Ministério da Educação as informações que este solicitar;
  - i) Incentivar a participação dos diferentes sectores das comunidades escolar e local na actividade da escola, de acordo com o regulamento interno, o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola;
  - j) Criar e assegurar as condições necessárias ao normal funcionamento da escola;
  - l) Contratar o pessoal que presta serviço na instituição;
  - m) Representar a escola em juízo e fora dele.
- 2 - O exercício das competências referidas nas alíneas b) e c) do n.º 1 do presente artigo poderá ser assegurado por órgão criado para o efeito nos estatutos da escola profissional.
- 3 - A entidade proprietária, ou o órgão a que se refere o n.º 2 do presente artigo, é responsável pelos actos praticados no exercício das suas funções.

### **Artigo 17.º**

#### **Direcção técnico-pedagógica**

- 1 - Além das competências atribuídas nos estatutos, compete à direcção técnico-pedagógica:
- a) Organizar e oferecer os cursos e demais actividades de formação e certificar os conhecimentos adquiridos;
  - b) Conceber e formular, sob orientação da entidade proprietária, o projecto educativo da escola profissional, adoptar os métodos necessários à sua realização, assegurar e controlar a avaliação de conhecimentos dos alunos e realizar práticas de inovação pedagógica;
  - c) Representar a escola profissional junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza pedagógica;
  - d) Planificar as actividades curriculares;
  - e) Promover o cumprimento dos planos e programas de estudos;
  - f) Garantir a qualidade de ensino;
  - g) Zelar pelo cumprimento dos direitos e deveres dos professores e alunos da escola.
- 2 - A direcção técnico-pedagógica deve ser assumida por professores habilitados para o exercício da docência ao nível do ensino secundário ou do ensino superior e com habilitação ou experiência pedagógica.

- 3 - A direcção técnico-pedagógica é responsável pelos actos praticados no exercício das suas funções.

### **Artigo 18.º**

#### Órgãos consultivos

- 1 - Os órgãos consultivos previstos nos estatutos devem ser constituídos, nomeadamente, por representantes dos alunos, dos pais ou encarregados de educação, dos docentes e dos órgãos de direcção da escola, bem como de instituições locais representativas do tecido económico e social.
- 2 - Aos órgãos consultivos referidos no número anterior compete, designadamente:
  - a) Dar parecer sobre o projecto educativo da escola;
  - b) Dar parecer sobre os cursos profissionais e outras actividades de formação.

### **SECÇÃO III**

#### Financiamento

### **Artigo 19.º**

#### Financiamento público

- 1 - As escolas profissionais privadas podem candidatar-se a comparticipação pública nas despesas inerentes aos cursos profissionais que organizem.
- 2 - A apreciação e selecção das candidaturas a que se refere o número anterior orienta-se por critérios de pertinência e qualidade, nomeadamente:
  - a) Integração em projecto educativo próprio da escola;
  - b) Dimensão e distribuição regional equilibrada da rede nacional de cursos profissionais;
  - c) Tendências da procura social dos cursos;
  - d) Níveis de empregabilidade dos diplomados dos cursos;
  - e) Harmonização com a rede de escolas e cursos do ensino secundário regular.

### **Artigo 20.º**

#### Contratos-programa com o Estado

- 1 - Os contratos-programa a celebrar entre o Estado e as escolas profissionais têm por fim possibilitar a frequência, por parte dos alunos, dos cursos profissionais referidos nos termos do artigo 19.º do presente diploma, em condições idênticas àquelas em que frequentariam o ensino secundário.
- 2 - Nos contratos-programa, o Estado compromete-se a comparticipar nas despesas de funcionamento dos cursos profissionais referidos no número anterior, pagando à escola o montante correspondente ao custo efectivo da formação por aluno/ano,



tendo em conta, nomeadamente, a duração dos cursos e a natureza das diferentes áreas de formação.

- 3 - Nos contratos-programa, as escolas profissionais comprometem-se, nomeadamente, a:
- a) Divulgar o regime de contrato sempre que procedam à divulgação ou promoção do curso profissional;
  - b) Respeitar os limites de cobrança de propinas e de outras taxas a pagar pelos alunos, de acordo com o estipulado no contrato;
  - c) Prestar todas as informações de natureza financeira e relacionadas com o funcionamento da escola que sejam exigidas contratualmente ou por solicitação posterior dos serviços competentes do Ministério da Educação;
  - d) Manter os processos pedagógicos e financeiros actualizados, bem como a contabilidade específica exigida no acto do financiamento;
  - e) Concretizar o projecto educativo a que se propuseram, nomeadamente o ciclo de formação completo destinado ao grupo de alunos e curso objectos de comparticipação pública;
  - f) Não admitir nos cursos objecto do contrato-programa outros alunos para além do número estabelecido pelos serviços competentes do Ministério da Educação.
- 4 - Os contratos-programa são plurianuais, respeitando os ciclos de formação de três anos implícitos nos cursos profissionais.
- 5 - Ao montante global previsto no contrato-programa é deduzido anualmente o valor correspondente ao número de alunos com desistência e abandono verificados no ano lectivo imediatamente anterior.
- 6 - Sempre que haja lugar a comparticipação pública de mais de um curso profissional por escola, os respectivos montantes e obrigações devem ser alvo de um único acto contratual por ano.
- 7 - Os processos de propositura e reconhecimento dos cursos profissionais para efeitos de financiamento público, os critérios de cálculo do custo da formação por aluno/ano e as disposições procedimentais, nomeadamente de apresentação da despesa, o pagamento da comparticipação pública e a restituição por parte da escola da verba adiantada, quando a ela haja lugar, são objecto de definição por portaria do Ministro da Educação.
- 8 - Quando exista co-financiamento no âmbito do Fundo Social Europeu, aplica-se a respectiva legislação e consequente regulamentação específica.

### **Artigo 21.º**

#### **Outros apoios públicos**

As escolas profissionais beneficiam das condições especiais de acesso a subsídios a fundo perdido e linhas de crédito bonificadas destinados à aquisição, construção e equipamento de estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo e outros especificamente criados para o ensino e formação profissional.

### **Artigo 22.º**

Bens objecto de financiamento público

- 1 - A alienação do património adquirido no todo ou em parte através de financiamento público deve ser autorizada previamente pelo Ministro da Educação.
- 2 - No caso da alienação do património adquirido através de financiamento público, ou no caso de extinção da actividade da escola, reverte a favor do Estado o valor correspondente à parte por ele investido.

### **SECÇÃO IV**

Incumprimento

### **Artigo 23.º**

Sanções

- 1 - Verificado o incumprimento dos requisitos referidos no n.º 2 do artigo 14.º, ou sempre que o funcionamento da escola decorra em condições de manifesta degradação pedagógica, comprovada pelos serviços do Ministério da Educação, deve ser revogada a autorização de funcionamento.
- 2 - Verificado o incumprimento das competências previstas nos artigos 16.º e 17.º do presente diploma, comprovado pelos serviços do Ministério da Educação, pode ser revogada a autorização de funcionamento.
- 3 - O incumprimento do previsto no n.º 3 do artigo 20.º do presente diploma, bem como a existência de irregularidades financeiras graves, comprovadas pelos serviços inspectivos da Administração Pública, determina a rescisão do contrato-programa, podendo ainda determinar a sanção referida no n.º 1 do presente artigo.
- 4 - Comprovando-se as irregularidades referidas no número anterior cessam imediatamente os benefícios previstos no artigo 21.º, bem como o estatuto referido no n.º 4 do artigo 14.º do presente diploma.
- 5 - O incumprimento do plano de viabilidade a apresentar pela escola nos termos da alínea b) do n.º 8 do artigo 30.º determina a não aplicação dos n.os 8 e 9 do artigo 30.º a essa escola, podendo ainda implicar a rescisão do contrato-programa previsto no artigo 20.º

### **CAPÍTULO IV**

Escolas profissionais públicas

### **Artigo 24.º**

Criação

- 1 - As escolas profissionais públicas são criadas através de portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação.

- 2 - Podem ainda ser criadas, nos termos do número anterior, escolas profissionais que resultem da transformação de estabelecimentos de ensino e formação já existentes.

**Artigo 25.º**

**Organização e funcionamento**

A organização e o funcionamento das escolas profissionais públicas são definidos pela portaria prevista no n.º 1 do artigo 24.º do presente diploma e demais legislação aplicável aos estabelecimentos de ensino secundário.

**Artigo 26.º**

**Pessoal**

- 1 - O pessoal docente e não docente das escolas profissionais públicas deve ser contratado em regime de contrato individual de trabalho.
- 2 - Os contratos referidos no número anterior devem ser reduzidos a escrito, com menção obrigatória das condições da sua realização e respectivo prazo de duração, não conferindo aos particulares a qualidade de funcionário ou agente da Administração Pública.
- 3 - Para leccionação das disciplinas da componente de formação técnica, tecnológica, artística e prática podem as escolas profissionais públicas recrutar formadores a tempo parcial, através de contrato a termo ou de prestação de serviço, dando-se preferência a formadores que tenham experiência profissional ou empresarial efectiva.
- 4 - As escolas profissionais públicas criadas ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 24.º do presente diploma devem incorporar os quadros de pessoal da escola de origem.

**Artigo 27.º**

**Comissão instaladora**

Nas escolas profissionais públicas criadas ou a criar deve ser nomeada uma comissão instaladora, com o objectivo de garantir o normal funcionamento e cumprimento do projecto educativo da escola.

**Artigo 28.º**

**Competências**

Nas escolas profissionais públicas as competências referidas no n.º 1 do artigo 16.º são exercidas, com as devidas adaptações, pelo órgão de direcção da escola.

## **Artigo 29.º**

### Financiamento

As escolas profissionais públicas são financiadas pelo Orçamento do Estado, podendo, complementarmente, candidatar-se a outros financiamentos públicos.

## **CAPÍTULO IV**

### Disposições transitórias e finais

## **Artigo 30.º**

### Normas transitórias

- 1 - O regime estabelecido pelo presente diploma aplica-se às escolas profissionais criadas ao abrigo da legislação anterior.
- 2 - As escolas profissionais referidas no número anterior dispõem do prazo de um ano a contar da data da publicação do presente diploma para procederem à reestruturação decorrente do regime estabelecido no presente diploma.
- 3 - Enquanto não se efectivar a reestruturação referida no número anterior, as competências conferidas no presente diploma à entidade proprietária e ao órgão de direcção são exercidas de acordo com o estabelecido nos respectivos contratos-programa em relação aos órgãos similares.
- 4 - Os direitos e obrigações de que são titulares as escolas profissionais e ou as respectivas entidades promotoras e que se encontrem afectos ao desempenho das funções daquelas escolas transferem-se, por força do presente diploma, que constitui título bastante para efeitos de registo, com dispensa de qualquer outra formalidade, para as entidades proprietárias que se constituam nos termos do n.º 2 do presente artigo.
- 5 - O disposto no número anterior não é aplicável aos bens das entidades promotoras que decidam não integrar a entidade proprietária, sem prejuízo de acordo em sentido contrário.
- 6 - Salvo acordo em contrário, os bens comparticipados por fundos públicos transferidos para as entidades proprietárias ficam afectos, por um período não inferior a 30 anos, ao ensino profissional ou, quando este se revele desnecessário no respectivo tecido social, a outras actividades educativas tuteladas ou reconhecidas pelo Ministério da Educação.
- 7 - Os contratos-programa celebrados ao abrigo da legislação anterior caducam com a autorização de funcionamento concedida às escolas profissionais nos termos do presente diploma ou no fim do período de transição a que se refere o n.º 2 do presente artigo, salvaguardando-se a conclusão dos cursos aos alunos que já iniciaram ciclos de formação.
- 8 - Às escolas criadas ao abrigo da legislação anterior às quais tenha sido concedida autorização de funcionamento nos termos do presente diploma é garantida, para efeitos de financiamento, a reposição anual do número de turmas, por um período de dois ciclos de formação, iniciados a contar da data da publicação do presente diploma, desde que se verifiquem cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Sejam verificados os critérios definidos no n.º 2 do artigo 19.º do presente diploma no âmbito do processo de apreciação e selecção de candidaturas a que se refere o n.º 7 do artigo 20.º;
  - b) Seja aprovado e cumprido pontualmente o plano de viabilidade a apresentar pela escola nos termos a definir por despacho do Ministro da Educação;
  - c) Não se verifiquem as condições referidas no artigo 23.º do presente diploma.
- 9 - Até ao termo do prazo referido no número anterior, o Ministério da Educação deve financiar prioritariamente cursos ministrados pelas escolas criadas ao abrigo da legislação anterior.
- 10 - Para efeitos de financiamento proveniente de fundos comunitários, designadamente do Fundo Social Europeu, o montante máximo a atribuir por curso é calculado com base no custo por hora por aluno, de acordo com a seguinte fórmula:
- $\text{Custo/hora por aluno} \times \text{número de horas de formação/ano} \times \text{número de alunos} \times 3 \text{ anos}$

### **Artigo 31.º**

Delegação de competências

As competências conferidas no presente diploma ao Ministro da Educação podem ser objecto de delegação nos termos gerais.

### **Artigo 32.º**

Normas subsidiárias

Ao que não se encontrar expressamente regulado no presente diploma relativamente às escolas profissionais privadas aplicar-se-á subsidiariamente, com as devidas adaptações, o estabelecido no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não Superior.

### **Artigo 33.º**

Revogação

É revogado o Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 5 de Novembro de 1997. - António Manuel de Oliveira Guterres - Fernando Teixeira dos Santos - Eduardo Carrega Marçal Grilo - Maria João Fernandes Rodrigues.

Promulgado em 19 de Dezembro de 1997.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Dezembro de 1997.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

## **ANEXO 13**

**Estrutura curricular dos cursos profissionais**

<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=575>

**CURSOS PROFISSIONAIS DE NÍVEL SECUNDÁRIO**

# **PROGRAMA**

**Componente de Formação Sociocultural**

Disciplina de

## **Área de Integração**

**Direcção-Geral de Formação Vocacional**

**2004/2005**

# Parte I

# Orgânica Geral

## Índice:

	Página
1. Caracterização da Disciplina .....	2
2. Visão Geral do Programa .....	2
3. Competências a Desenvolver .....	4
4. Orientações Metodológicas / Avaliação ....	4
5. Elenco Modular .....	5
6. Bibliografia .....	8



## 1. Caracterização da Disciplina

A Área de Integração surge em 1990, no quadro da componente sociocultural dos currículos de formação de nível 3 das escolas profissionais. A sua designação remete-nos, desde logo, para uma ideia de transversalidade e encontro de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, disponíveis para serem aplicados numa melhor compreensão do mundo contemporâneo. Tal objectivo gerou a necessidade de construir um programa que favorecesse simultaneamente a aquisição de saberes oriundos das ciências sociais e da reflexão filosófica e o desenvolvimento de competências capacitantes para a inserção na vida social e num mercado de trabalho em evolução e transformação. Tratava-se de dar corpo a um conjunto de propostas que, assentes em contextos científicos e culturais, desenvolvessem nos alunos curiosidade, iniciativa, criatividade no encontro de soluções, responsabilidade na realização de projectos, sentido de cooperação na partilha de processos e produtos. Finalmente, dada a diversidade de cursos a que se destinava, havia que dotar o programa de grande adaptabilidade.

Decorridos mais de 10 anos, os objectivos da Área de Integração permanecem. Hoje, há que repensar o programa nos seus conteúdos, reformular o modo como se apresentam ao seu público e, muito particularmente, inserir nas suas propostas os grandes progressos da última década: as novas tecnologias de comunicação e informação que ampliam incomensuravelmente a possibilidade de saber e de agir, abrindo novas dimensões à vida pessoal e social.

## 2. Visão Geral do Programa

O programa integra Áreas, Unidades Temáticas e Temas-problema, conforme o quadro da página seguinte. Assim, este programa está estruturado em três Áreas (A Pessoa, A Sociedade, o Mundo). Cada uma destas três Áreas está organizada em três Unidades Temáticas que, por sua vez, se compõem de três Temas-problema. Propõem-se, assim, 27 Temas-problema, cada um concebido para 12 horas de ensino/aprendizagem.

Considerando uma distribuição equitativa da carga horária global do programa (220 horas) pelos três anos do ciclo de formação (72 + 72 + 72 horas, por conseguinte), o ensino deverá organizar-se anualmente em dois módulos de 36 horas, constituídos por três Temas-problema. Cada um destes módulos deverá incluir Temas-problema das três Áreas propostas. No final de três anos (ou da organização temporal respectiva) deverão ter sido leccionados 6 módulos que abordarão 18 Temas-problema.

Os Temas-problema propostos pretendem apresentar diferentes formas de abordagem do mundo actual, analisadas na perspectiva de diferentes Unidades Temáticas e correspondendo a diferentes áreas do conhecimento. Procurámos que os diferentes Temas-problema, ainda que não totalmente intermutáveis, pudessem contribuir para o desenvolvimento de competências semelhantes.

No início de cada ano lectivo, os professores responsáveis pela disciplina deverão realizar um trabalho prévio de selecção e organização dos módulos. A selecção feita deverá reflectir a realidade de cada escola, a formação dos professores que leccionam a disciplina e o nível de interesses dos alunos. Na página 4 apresenta-se um quadro síntese que poderá facilitar a selecção dos temas e a organização dos módulos.

No início de cada uma das Unidades Temáticas apresenta-se uma ficha descritiva em que se indicam os Temas-problema incluídos, se faz uma apresentação geral da perspectiva de abordagem proposta e de quais as competências que se pretendem desenvolver.

Para cada um dos Temas-problema foi elaborada uma ficha que inclui uma apresentação geral e um quadro em que se indicam objectivos, se dão exemplos de situações de aprendizagem que permitem a exploração do tema e se indicam recursos de possível aplicação. No final de cada Tema-problema, identifica-se um conjunto de recursos e documentos (bibliografia, vídeos, sítios Internet, software, outros contactos) que poderão constituir um importante apoio para os professores que leccionam a disciplina. Tentou-se privilegiar os recursos em língua portuguesa.

### Estrutura do Programa- Áreas, Unidades Temática, Temas-problema

<b>Área I – A Pessoa</b>
<b>Unidade Temática 1 – O SUJEITO LÓGICO-PSICOLÓGICO</b> Tema - problema 1.1 – A construção do conhecimento ou o fogo de Prometeu Tema - problema 1.2 – Pessoa e cultura Tema - problema 1.3 – A comunicação e a construção do indivíduo
<b>Unidade Temática 2 – O SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL</b> Tema - problema 2.1 – Estrutura familiar e dinâmica social Tema - problema 2.2 – A construção do social Tema - problema 2.3 – A construção da democracia
<b>Unidade Temática 3 – O SUJEITO BIO-ECOLÓGICO</b> Tema - problema 3.1 – O Homem e a Terra Tema - problema 3.2 – Filhos do Sol Tema - problema 3.3 – Homem-Natureza: uma relação sustentável?
<b>Área II – A Sociedade</b>
<b>Unidade Temática 4 – A REGIÃO, ESPAÇO VIVIDO</b> Tema - problema 4.1 – A identidade regional Tema - problema 4.2 – A região e o espaço nacional Tema - problema 4.3 – Desequilíbrios regionais
<b>Unidade Temática 5 – UMA CASA COMUM: A EUROPA</b> Tema - problema 5.1 – A integração no espaço europeu Tema - problema 5.2 – A cidadania europeia Tema - problema 5.3 – A cooperação transfronteiriça
<b>Unidade Temática 6 – O MUNDO DO TRABALHO</b> Tema - problema 6.1 – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente Tema - problema 6.2 – O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo Tema - problema 6.3 – As organizações do trabalho
<b>Área III – O Mundo</b>
<b>Unidade Temática 7 – A GLOBALIZAÇÃO DAS ALDEIAS</b> Tema - problema 7.1 – Cultura Global ou Globalização das Culturas? Tema - problema 7.2 – Um desafio global: o desenvolvimento sustentável Tema - problema 7.3 – O papel das organizações internacionais
<b>Unidade Temática 8 – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA, DO CONHECIMENTO E DA INFORMAÇÃO</b> Tema - problema 8.1 – Das Economias-mundo à Economia Global Tema - problema 8.2 – Da multiplicidade dos saberes à Ciência como construção racional do real Tema - problema 8.3 – De Alexandria à era digital: a difusão do conhecimento através dos seus suportes
<b>Unidade Temática 9 – A DESCOBERTA DA CRÍTICA: O UNIVERSO DOS VALORES</b> Tema - problema 9.1 – Os fins e os meios: que Ética para a vida humana? Tema - problema 9.2 – A formação da sensibilidade cultural e a transfiguração da experiência: a Estética Tema - problema 9.3 – A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual no mundo

### 3. Competências a Desenvolver

Tendo em vista a formação sociocultural de jovens que tendencialmente virão a inserir-se num mercado de trabalho como quadros intermédios, o programa visa favorecer o desenvolvimento de competências que proporcionem uma socialização laboral na qual as tecnologias, o trabalho em equipa, a decisão participada e o empreendedorismo individual assumem importância decisiva.

Para dar corpo ao desenvolvimento de competências como iniciativa, autonomia, criticidade, integração e utilização criativa de saberes, o programa deve ser interpretado como um todo indissociável de que fazem parte a aquisição de conhecimentos culturais/científicos e os procedimentos de investigação, selecção, organização e difusão desses conhecimentos. Importância idêntica é, assim, atribuída aos objectivos de aprendizagem, às situações de aprendizagem/avaliação e à criação e utilização dos recursos a seleccionar. A forma por que se optou é significativa da intenção de paridade entre saber e procedimentos.

Em síntese, com este programa pretende-se, essencialmente, desenvolver a capacidade de integrar conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, aproximar estes conhecimentos de experiências de vida dos alunos e aplicá-los a uma melhor compreensão e acção sobre o mundo contemporâneo.

### 4. Orientações Metodológicas / Avaliação

Como foi anteriormente afirmado, a responsabilidade pela gestão dos conteúdos deste programa recai essencialmente nos professores que leccionam a disciplina. Em termos de orientações metodológicas é, assim, de salientar a importância da organização dos módulos como conjuntos coerentes com as aprendizagens que se pretendem desenvolver. Essa coerência decorrerá de uma escolha que tenha a ver com o perfil de formação dos alunos, o curso que frequentam, o seu horizonte vocacional, as oportunidades de aprendizagem no meio local ou regional; não menos relevante será a boa relação com temáticas curriculares de outras disciplinas, facilitando abordagens complementares e mais abrangentes e, simultaneamente, evitando sobreposições desnecessárias. Todas estas considerações encontram a sua pertinência num ambiente metodológico de projecto, para o qual o programa foi concebido. Trata-se de criar condições de aprendizagem nas quais as competências cognitivas são estimuladas em simultâneo com as sócio-afectivas, atribuindo-se igual importância aos saberes e aos processos que os veiculam.

Na selecção dos Temas-problema que venham a constituir um módulo deverá seguir-se o princípio de que estes cobrirão as três Áreas do programa. Relativamente aos temas da Unidade Temática 9, recomenda-se que, dada a sua maior complexidade, não sejam seleccionados para iniciarem quaisquer dos módulos.

Para além das orientações gerais, relacionadas com as características próprias do programa, que apontam para a utilização de estratégias activas de aprendizagem, mais centradas nos Temas-problema do que em metodologias específicas de uma determinada área disciplinar, devem levar-se em linha de conta as apresentações no início das unidades temáticas e dos Temas-problema. Ao permitirem um olhar abrangente sobre as temáticas a tratar, as apresentações facilitam as escolhas e a organização dos projectos de ensino/aprendizagem.

Dado que a organização das aprendizagens se faz por módulos, deverão realizar-se momentos de avaliação no final de cada um destes. Para tal, apresenta-se no termo de cada Tema-problema a proposta de elaboração de uma síntese escrita. No entanto, a avaliação, quer formativa quer sumativa, deverá acompanhar a totalidade da aprendizagem e materializar-se em tarefas diversificadas que acompanham e fixam a aquisição de saberes, ao mesmo tempo que conferem relevância às competências de iniciativa, criatividade, responsabilidade, organização e autonomia por parte do aluno (a organização e liderança de um debate, a construção de uma colectânea de textos, a realização de um filme temático, a preparação de uma visita de estudo, a participação num fórum de temática social...). É nesse sentido que se agrupam numa coluna única situações de aprendizagem e avaliação, aglutinando, numa coerência projectual, saberes e processos de aquisição.

## 5. Elenco Modular

### Quadro Síntese para Construção dos Módulos

(Cada módulo deve ser constituído por três Temas-problema, um de cada área)

	Módulos	1	2	3	4	5	6
	Temas-problema						
<b>Área I – A Pessoa</b>	1.1 – A construção do conhecimento ou o fogo de Prometeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1.2 – Pessoa e cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1.3 – A comunicação e a construção do indivíduo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2.1 – Estrutura familiar e dinâmica social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2.2 – A construção do social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2.3 – A construção da democracia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3.1 – O Homem e a Terra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3.2 – Filhos do Sol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3.3 – Homem-Natureza: uma relação sustentável?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Área II – A Sociedade</b>	4.1 – A identidade regional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.2 – A região e o espaço nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4.3 – Desequilíbrios regionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.1 – A integração no espaço europeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.2 – A cidadania europeia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5.3 – A cooperação transfronteiriça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6.1 – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6.2 – O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6.3 – As organizações do trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Área III – O Mundo</b>	7.1 – Cultura Global ou Globalização das Culturas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7.2 – Um desafio global: o desenvolvimento sustentável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7.3 – O papel das organizações internacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8.1 – Das Economias-mundo à Economia Global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8.2 – Da multiplicidade dos saberes à Ciência como construção racional do real	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8.3 – De Alexandria à era digital: a difusão do conhecimento através dos seus suportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9.1 – Os fins e os meios: que Ética para a vida humana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9.2 – A formação da sensibilidade cultural e a transfiguração da experiência: a Estética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9.3 – A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual no mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Um exemplo de operacionalização de um percurso trienal possível:

O que aqui se apresenta procura unicamente exemplificar escolhas possíveis de organização de módulos transversais a várias abordagens científicas, variados, com uma linha de coerência interna. Não devem, obviamente, influenciar a escolha do professor, mas sim proporcionar-lhe alguns instrumentos de reflexão.

#### **1º Módulo** (isto é, 1º conjunto de Temas-problema com coerência interna no desenvolvimento dos temas e avaliação)

**Tema-problema 1.2** – Pessoa e cultura (partilhamos uma herança que define a nossa identidade...)

+

**Tema-problema 4.1** – A identidade regional (essa identidade é partilhada por um núcleo intergeracional e hoje geralmente multicultural, circunscrito a um espaço...)

+

**Tema-problema 7.2** – Um desafio global: o desenvolvimento sustentado (esse espaço interage hoje virtual e materialmente com o mundo, participa em decisões que vão influenciar e são influenciadas por modelos de desenvolvimento...)

---

**Total** = 36 horas

#### **2º Módulo**

**Tema-problema 1.3** – A comunicação e a construção do indivíduo (“ninguém pode não comunicar”)

+

**Tema-problema 6.2** – O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo (o trabalho na sociedade da informação e da comunicação; a importância das novas tecnologias; a relevância da iniciativa pessoal...)

+

**Tema-problema 9.1** – Os fins e os meios: que Ética para a vida humana (debatem-se valores como os de liberdade, direitos e deveres, opções...)

---

**Total** = 36 horas

**Total dos 1º e 2º módulos** = 72 horas, um percurso anual.

#### **3º Módulo**

**Tema-problema 3.3** – Homem-Natureza: uma relação sustentável? (presente e futuro da relação homem-natureza, questão ambiental...)

+

**Tema-problema 4.2** – A região e o espaço nacional (a região como sub-sistema de um espaço maior...)

+

**Tema-problema 9.2** – A formação da sensibilidade cultural e a transfiguração da experiência: a Estética (a sensibilidade humana e as suas expressões no espaço e no tempo; manifestações de arte na região...)

---

**Total**=36 horas

#### **4º Módulo**

**Tema-problema 6.1** – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente (os modelos mudaram ao longo do tempo, foram influenciados e influenciaram os modelos sociais...)

+

**Tema-problema 2.3** – A construção da democracia (uma conquista decisiva para a vida humana e para as próprias relações de trabalho...)

+

**Tema-problema 7.3** – O papel das organizações internacionais (na organização social, na construção das democracias...)

---

**Total** = 36 horas

**Total dos 3º e 4º módulos** = 72 horas, outro percurso anual.

#### **5º Módulo**

**Tema-problema 1.1** – A construção do conhecimento ou o fogo de Prometeu (como se produz o conhecimento; Biologia, herança genética e pensamento humano...)

+

**Tema-problema 8.2** – Da multiplicidade dos saberes à Ciência como construção racional do real (o conhecimento científico como constructo intelectual...)

+

**Tema-problema 5.2** – A cidadania europeia (um espaço em que a sociedade da informação se materializa, onde nasceu o paradigma científico do conhecimento...)

---

**Total** = 36 horas

#### **6º Módulo**

**Tema-problema 2.2** – A construção do social (valores e mentalidades nos seus contextos espaço-temporais permitem compreender melhor as sociedades contemporâneas...)

+

**Tema-problema 6.3** – As organizações do trabalho (onde as políticas do trabalho se confrontam...)

+

**Tema-problema 8.1** – Das Economias-mundo à Economia Global (a sociedade da informação, as novas tecnologias, a multinacionalidade das empresas...)

---

**Total**=36 horas

**Total dos 5º e 6º módulos** = 72 horas, um terceiro percurso anual.

## 6. Bibliografia

Charlot, Bernard (2002), *Du Rapport au Savoir : Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Cherkaoui, Mohamed (1987), *Sociologia da Educação*, Lisboa, Europa-América.

Dubar, Claude (1997), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, col. Ciências da Educação nº 24, Porto, Porto Editora.

Gallant, Olivier (1991), *Sociologie de la Jeunesse : l'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin.

Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

Perrenoud, Phillippe (1995), *Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar*, col. Ciências da Educação nº 19, Porto, Porto Editora.

Quivy, Raymond e Luc van Campenhoudt (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

## Parte II

### Unidades Temáticas / Temas-problema

#### Índice:

		Página
<b>Área 1      A Pessoa</b>		
Unidade Temática 1	O sujeito lógico-psicológico	10
	1.1 – A construção do conhecimento ou o fogo de Prometeu	11
Temas - Problema	1.2 – Pessoa e cultura	14
	1.3 – A comunicação e a construção do indivíduo	16
Unidade Temática 2	O sujeito histórico-social	18
	2.1 – Estrutura familiar e dinâmica social	19
Temas - Problema	2.2 – A construção do social	21
	2.3 – A construção da democracia	24
Unidade Temática 3	O sujeito bio-ecológico	26
	3.1 – O Homem e a Terra	27
Temas - Problema	3.2 – Filhos do Sol	29
	3.3 – Homem-Natureza: uma relação sustentável?	32
<b>Área 2      A Sociedade</b>		
Unidade Temática 4	A região, espaço vivido	35
	4.1 – A identidade regional	36
Temas - Problema	4.2 – A região e o espaço nacional	38
	4.3 – Desequilíbrios regionais	40
Unidade Temática 5	Uma casa comum: a Europa	42
	5.1 – A integração no espaço europeu	43
Temas - Problema	5.2 – A cidadania europeia	46
	5.3 – A cooperação transfronteiriça	48
Unidade Temática 6	O mundo do trabalho	50
	6.1 – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente	51
Temas - Problema	6.2 – O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo	53
	6.3 – As organizações do trabalho	55
<b>Área 3      O Mundo</b>		
Unidade Temática 7	A globalização das aldeias	57
	7.1 – Cultura Global ou Globalização das Culturas?	58
Temas - Problema	7.2 – Um desafio global: o desenvolvimento sustentável	60
	7.3 – O papel das organizações internacionais	62
Unidade Temática 8	A Internacionalização da Economia, do Conhecimento e da Informação	64
	8.1 – Das Economias-mundo à Economia Global	65
Temas - Problema	8.2 – Da multiplicidade dos saberes à Ciência como construção racional do real	67
	8.3 – De Alexandria à era digital: a difusão do conhecimento através dos seus suportes	70
Unidade Temática 9	A descoberta da crítica: o universo dos valores	73
	9.1 – Os fins e os meios: que Ética para a vida humana?	74
Temas - Problema	9.2 – A formação da sensibilidade cultural e a transfiguração da experiência: a Estética	77
	9.3 – A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual no mundo	79



## Área I - A Pessoa

### Unidade Temática 1 – O SUJEITO LÓGICO - PSICOLÓGICO

#### Temas-problema:

- 1.1 – A construção do conhecimento ou o fogo de Prometeu
- 1.2 – Pessoa e cultura
- 1.3 – A comunicação e a construção do indivíduo

#### Apresentação da Unidade Temática:

Esta Unidade Temática é organizada em torno da problemática do sujeito humano como portador de uma herança genética e receptor e construtor de cultura. Essa condição de produtor de cultura ocorre porque é um sujeito cognoscente (*sapiens – sapiens*) cuja comunicação é tão complexa quanto são complexas as estruturas lógico-psicológicas e os sistemas sociais que cria e em que se cria.

A Unidade Temática é constituída por três Temas-problema, cada um dos quais aprofundando uma dimensão específica (herança genética; sinergia biológico-social; comunicação; racionalidade e produção de conhecimento; reflexão sobre o próprio conhecimento) e integrando-a no todo complexo que define o sujeito lógico-psicológico.

#### Competências visadas:

- identificação de conceitos relativos ao sujeito comunicante, gnosiológico e cultural;
- análise crítica de informação proveniente de fontes diversificadas – verbais, escritas, audiovisuais e informáticas - sobre comunicação e conhecimento;
- selecção e organização de informação sobre a complexidade dos modelos mentais de interpretação do mundo;
- desenvolvimento do discurso argumentativo.

**Área I - A Pessoa****Unidade Temática 1 – O SUJEITO LÓGICO-PSICOLÓGICO****Tema-problema 1.1 - A construção do conhecimento ou o fogo de Prometeu****Apresentação:**

Este Tema-problema induz à compreensão do processo do conhecimento como uma sinergia em que o biológico e o social se entrelaçam; dessa sinergia resulta a produção de esquemas lógicos de extrema complexidade, os quais são de natureza plural, produzindo diferenciadas abordagens, da mágica à lógico-matemática. Estudos sobre fisiologia do sistema nervoso e herança genética proporcionam-nos hoje uma informação decisiva sobre o pensamento humano, a comunicação e a construção cultural.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Conhecer a narrativa mítica sobre Prometeu e a sua referência à génese do conhecimento humano.	Pesquisa on-line sobre o mito de Prometeu e sua(s) interpretação(ões).	Obras: <i>Enciclopédia Einaudi</i> , vols. 30, 36 e 41; <i>Dicionário de mitologia grega e romana</i> ; <i>O meu dicionário filosófico</i> .  Site Terraviva, entrada Prometeu.
Compreender a importância do corpo como lugar de construção do conhecimento: a fisiologia nervosa e glandular no Homem; a percepção.	Recolha de informação sobre fisiologia do sistema nervoso: consulta bibliográfica, visionamento de filme sobre o sistema nervoso. Pesquisa em documentação de referência sobre ADN, gene, património genético; hominização e humanização; a comunicação e construção do social.	Obras: <i>Enciclopédia Einaudi</i> , vols. 19 e 27; Sites de instituições científicas.
Articular o conhecimento sobre a constituição física e o funcionamento fisiológico do corpo com os dados fornecidos pelo meio: da construção da sensório-motricidade à abstracção/conceptualização; a afectividade e as referências sócio-culturais como estruturantes da personalidade.	Realização de mesa redonda com a participação de um psicólogo e um educador de infância, sobre a evolução bio-psico-social do ser humano.	Recursos humanos qualificados.

<p>Compreender a relação complexa entre inato e adquirido na construção do conhecimento e a cultura como dispositivo integrador dos dados.</p> <p>Contactar com algumas formulações teóricas sobre o conhecimento no pensamento ocidental.</p> <p>Investigar sobre o conceito de Inteligência: será o homem o único ser inteligente?</p> <p>Abordar a problemática da inteligência artificial: as tecnologias contemporâneas e a sua intervenção em todas as esferas do pensamento e da acção humanas.</p>	<p>Visita de estudo a um infantário.</p> <p>Textos seleccionados sobre várias perspectivas teóricas sobre o conhecimento; dualismo corpo-espírito e sua superação; construtivismo; abordagem neurológica contemporânea.</p> <p>Textos seleccionados e pesquisa on-line sobre inteligência.</p> <p>Pesquisa de documentação sobre inteligência artificial e realização de um álbum de informação sobre o tema.</p> <p>Elaboração de texto – síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Infantário.</p> <p>Obras: <i>História da Filosofia;</i> <i>Dicionário de Filosofia;</i> <i>Biologia do Conhecimento;</i> <i>O Paradigma Perdido.</i></p> <p>Obras: <i>O sentimento de si;</i> <i>Biologia e conhecimento;</i> <i>Introdução à Psicologia.</i></p> <p>Obras: <i>As tecnologias da inteligência: o futuro da inteligência na era informática.</i> <i>O Erro de Descartes.</i></p> <p>Bibliotecas científicas da região (instituições do ensino superior) Biblioteca municipal.</p>
--	---	---

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Crimál, Pierre (1992), *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, Difel.

Damásio, António (1995), *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*, col. Forum de ciência, Lisboa, Publicações Europa-América.

Damásio, António (2000), *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*, col. Forum de ciência, Lisboa, Publicações Europa-América.

Damásio, António (2003), *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*, col. Forum de ciência, Lisboa, Publicações Europa-América.

Gil, Fernando (coord.) (1984-2001), *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

Leroi-Gourham, A. (1985), *O gesto e a palavra*, Lisboa, Edições 70.

Levy, Pierre (1994), *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática*, Lisboa, Instituto Piaget.

Morin, Edgar (1993), *O paradigma perdido: a natureza humana*, Lisboa, Europa-América

Savater, Fernando (2000), *O meu dicionário filosófico*, Lisboa, D. Quixote.

### Sites na Internet

<http://www.futura-sciences.com/>

<http://www.cientic.com/>

<http://academy.d20.co.edu/kadets/lundberg/dna.html>

<http://media.hku/cmr/edtech/tips/intell.html>

**Área I - A Pessoa****Unidade Temática 1 – O SUJEITO LÓGICO-PSICOLÓGICO****Tema-problema 1.2 - Pessoa e Cultura****Apresentação:**

Com este Tema-problema reconhecer-se-á que partilhamos uma herança genética que nos define como seres humanos que possuem linguagens, comunicam e se adaptam e que essa adaptação é tão complexa quanto transformadora do meio e produtora de culturas. A diversidade cultural é específica do património humano e coloca frente a frente uma multiplicidade de modelos nem sempre em coexistência pacífica. Tal facto, muito presente nas sociedades contemporâneas, impele à necessidade de questionar estereótipos e reflectir sobre a problemática da coexistência da diversidade cultural.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<p>Discutir o conceito de Pessoa partindo de referências etimológicas, históricas e simbólicas.</p> <p>Compreender o modo como se estrutura a personalidade: corpo e herança biológica; meio, cultura e herança cultural.</p> <p>Reconhecer a existência de diferentes contextos com os quais as comunidades humanas se deparam: a relatividade cultural; os padrões de cultura e aculturação como indutores de comportamentos comuns/grupais.</p> <p>Problematizar algumas características do Homem como ser social: a interferência sobre o meio e o seu recíproco; a adaptação como meio de sobrevivência.</p>	<p>Pesquisa em documentos de referência sobre o significado de Persona, personagem, personalidade, máscara, actor, heterónimo.</p> <p>Elaboração de um guião de observação sobre padrões culturais e sua expressão no meio local e registo dos dados observados.</p> <p>Pesquisa de textos extraídos da literatura de ficção, que ilustrem momentos significativos da vida pessoal e social (infância, adolescência, velhice, amor, maternidade, paternidade, morte...).</p> <p>Recolha e registo de estereótipos decorrentes da sobrevalorização de concepções culturais específicas, de rejeição da diferença, de racismo e xenofobia. Escolha de um com particular impacto na comunidade local e realização de um cartaz indutor de reflexão.</p>	<p>Obras: <i>Dicionário de símbolos;</i> <i>Enciclopédia Einaudi</i>, vols. 2, 31, 32, 34; <i>Fernando Pessoa e heterónimos.</i></p> <p>Festas tradicionais; feiras, provérbios; ditos; usos do quotidiano.</p> <p>Filme: "O menino selvagem"</p> <p>Filmes: "Yol, licença precária" "As horas" "Kramer contra Kramer" "Os deuses devem estar loucos"</p> <p>Obras: <i>Infância;</i> <i>As relações humanas;</i> <i>Os despojos do dia;</i> <i>Os diários de Jane Somers: diário de uma boa vizinha.</i></p> <p>Comunidade local; Comunicação social.</p>

Relacionar desenvolvimento pessoal e inserção social: a socialização entre pares etários e entre gerações.	Registo de termos/vocabulários codificados utilizados nas comunicações por mensagem SMS e conversação virtual ( <i>chats</i> ); descodificação e elaboração de uma lista de significados.	
Identificar alguns agentes de socialização e suas estratégias: a família; a escola; a comunicação social; a moda; a publicidade.	Análise comparativa de telejornais de diferentes canais nacionais e internacionais, ou de mensagens publicitárias, ou de palavras de ordem, ou de cartazes de rua, de modo a compreender alguns mecanismos de construção e manipulação da opinião pública.	Filme: "Longe do paraíso"
Compreender a importância da opinião pública como instrumento de controlo dos comportamentos individuais.	Construção de materiais para uma campanha publicitária ou de sensibilização da opinião pública (cartaz, desdobrável, pequeno filme, emissão radiofónica...)	Recurso preferencial à criatividade do aluno.
	Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Borregana, António (1998), *Fernando Pessoa e Heterónimos: o texto em análise*, Lisboa, Texto Editora.

Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain (1994), *Dicionário dos Símbolos*, Lisboa, Teorema.

*Enciclopédia Einaudi* (vd. Tema-problema 1.1.)

Ishiguro, Kasuo (1991), *Os Despojos do Dia*, Lisboa, Gradiva.

Lessing, Doris (1990), *Os Diários de Jane Somers: diário de uma boa vizinha*, col. Século XX, Lisboa, Europa-América.

Sarraute, Natalie (1984), *Infância*, Lisboa, Publicações D. Quixote

### Filmes

"Os deuses devem estar loucos", dir. Nicholas Meyer, EUA, 1980

"As horas", dir. Stephen Daldry, EUA, 2001

"Kramer contra Kramer", dir. Robert Benton, EUA, 1979

"Longe do paraíso", dir. Todd Haynes, EUA, 2002

"O Menino selvagem", dir. François Truffaut, França, 1970

"Yol, licença precária", dir. Sherif Goren, Turquia, 1982

### Recursos informáticos

Areal, Leonor (1997), *Fernando Pessoa*, Lisboa, Texto Editora (CD ROM)

**Área I - A Pessoa****Unidade Temática 1 – O SUJEITO LÓGICO-PSICOLÓGICO****Tema-problema 1.3 - A comunicação e a construção do indivíduo****Apresentação:**

Este Tema-problema aborda a problemática da comunicação num percurso que começa com a constatação da sua inevitabilidade (“ninguém pode não comunicar”<sup>1</sup>), prossegue com o estudo dos elementos que a comunicação envolve - emissor, receptor e mensagem – e os esquemas lógicos que lhe subjazem. O ser humano dispõe de uma multiplicidade de formas possíveis de comunicação, entre as quais a verbal, particularmente rica e suporte do discurso argumentativo.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Compreender como todo o comportamento é comunicação (“ninguém pode não comunicar” <sup>1</sup> , ou o destino social do homem).	Pesquisa de várias formas e meios de comunicação e avaliação do seu grau de eficácia, clareza, poder sugestivo e/ou “ruído”, poder de manipulação do interlocutor.	Comunicação social impressa e áudio-visual.  Obras: <i>Pragmática da comunicação humana</i> ; <i>La communication</i>
Verificar que as relações interpessoais são tributárias do meio envolvente em que se inscrevem: as regras sociais como condicionantes das formas de comunicação.	Seleção de alguns códigos comunicacionais de comunidades específicas (região, clube, grupo) e sua explicitação relativamente à dependência de experiências culturais comuns.	Filme: “Dogville”  Obras: <i>O conhecimento e o problema corpo-mente</i> .
Compreender a comunicação como um processo não linear que envolve emissor, receptor e mensagem, permitindo um sistema circular de acções e reacções, estímulos e respostas.	Experimentação de diferentes códigos verbais e não verbais: gestualidade, fala, escrita, dança, mímica – e analisá-los enquanto portadores de mensagens significativas.	Espectáculo de dança, mímica, jogos de mímica expressiva...  Obras: <i>Propagandas silenciosas</i>
Conhecer noções básicas de lógica: noção de silogismo e seu valor formal; o discurso argumentativo; noções de código, denotação e conotação.	Identificação de vários modelos de discursos argumentativo e persuasivo e informação sobre as regras fundamentais da sua construção.	Obras: <i>A República</i> ; <i>Logique et connaissance scientifique</i> ; <i>A argumentação na comunicação</i> .
Compreender os códigos como sistemas em que os signos se organizam.		<i>Chats on-line</i> ; códigos de comunicação de SMS.

<sup>1</sup> Watzlavik, P. et al (1993), *Pragmática da comunicação humana*, São Paulo, Cultrix.

Reconhecer a dimensão persuasora do acto comunicativo: relacionar persuasão e argumentação	Visita a um tribunal e assistência a um julgamento.  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Tribunal local;  Filme: "Filadélfia"
--	---	---

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Blackburn, Simon (1997), *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Gradiva.

Breton, Philipe (1994), *A Argumentação na Comunicação*, Lisboa, D. Quixote.

Fumaroli, Marc (dir.) (1999), *Histoire de la Rhétorique dans l'Europe Moderne*, Paris, POUF

Piaget, Jean (1967), *Logique et Connaissance Scientifique*, Paris, Gallimard.

Platão, *A República* (1990), Lisboa, Fundação Gulbenkian.

Ramonet, Ignácio (2001), *Propagandas Silenciosas*, Porto, Campo das letras.

Reboul, O (1987), *L'argumentation*, Liège, Mardaga.

Watzlavick, P. (1993), *Pragmática da Comunicação Humana*, S. Paulo, Cultrix.

Zilhão, A (2001), *40 Lições de Lógica Elementar*, Lisboa, Colibri.

### Filmes

"Dogville", dir. Lars von Trier, EUA, 2003

"Filadélfia", dir. Jonathan Demme, EUA, 1993



## Área I - A Pessoa

### Unidade Temática 2 – O SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL

#### **Temas-problema:**

- 2.1 – Estrutura familiar e dinâmica social**
- 2.2 – O sujeito e a construção do social**
- 2.3 – A construção da democracia**

#### **Apresentação da Unidade Temática:**

Esta Unidade Temática tem como pontos de referência dados históricos essenciais que servem de base para problematizar questões relativas ao sujeito que vive em sociedade, aos diferentes papéis que desempenha nas diferentes instituições, desde a familiar à sócio-política e aos vários modelos de participação na construção social.

É constituída por três Temas-problema, cada um dos quais abordando dimensões específicas desse sujeito inserido e comprometido com o real: o núcleo familiar, o encontro de gerações, as conflitualidades, a construção da vida política comum – as democracias. A selecção de algumas referências históricas fundamentais permitirá contextualizar e compreender mais profundamente as transformações sociais.

#### **Competências visadas:**

- identificação de conceitos relativos à compreensão do sujeito histórico-social;
- selecção, organização e análise crítica de informação proveniente de fontes diversificadas – verbais, escritas, audiovisuais e informáticas – sobre instituições estruturantes das sociedades;
- intervenção, junto da comunidade escolar, face a problemáticas sociais com relevância.

**Área I - A Pessoa****Unidade Temática 2 – O SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL****Tema-problema 2.1 - Estrutura familiar e dinâmica social****Apresentação:**

Este Tema-problema aborda o conceito de instituição familiar na sua complexidade e diversidade de modelos no tempo e no espaço e orienta a reflexão sobre as problemáticas intergeracionais específicas dos nossos dias, situadas ao nível familiar e a níveis mais abrangentes.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<p>Compreender o conceito de parentesco e a sua importância na organização social.</p> <p>Analisar a família como grupo específico e diferenciado de outras estruturas sociais, organizada em diferentes modelos nas diferentes épocas e espaços geográficos.</p> <p>Identificar as funções sexual, reprodutiva, económica e de socialização da estrutura familiar.</p> <p>Analisar modelos de família na sociedade contemporânea: famílias mono e bi-parentais; famílias de procriação e famílias de adopção.</p> <p>Analisar a estrutura familiar enquanto portadora e transmissora de valores: estatutos e papéis individuais nas várias fases da vida e ao longo da História.</p>	<p>Debate sobre o estatuto e o papel desempenhado por cada membro de uma família nuclear e alargada, no meio local, e comparação desses estatuto e papel com os de outros modelos de família (pode recorrer a entrevistas com membros de famílias imigrantes e famílias ciganas).</p> <p>Seleção de textos de natureza antropológica sobre patrilinearidade e matrilinearidade; diversidade de vínculos de pertença, subordinação e cooperação; família nuclear e família alargada; diversidade de papéis no interior da família; família como unidade de produção e como unidade de consumo.</p> <p>A partir de uma investigação documental na Biblioteca da Escola ou na Biblioteca Municipal análise, em distintos períodos históricos, dos papéis atribuídos a diferentes períodos etários na família e na comunidade (infância, adolescência, adultícia, velhice).</p> <p>Seleção de textos em obras de referência sobre estatutos e papéis sociais da infância, adolescência e adultícia ao longo da História ocidental e sobre a articulação da família com as instituições sociais.</p> <p>A partir de um levantamento, ao nível local, das instituições relacionadas com a família (saúde, escola, solidariedade social, instituições para a infância e 3ª idade), elaboração de um quadro caracterizador e avaliador de qualidades e carências.</p>	<p>Filme:</p> <p>“O Puto” .</p> <p>Obras:</p> <p><i>História da vida privada;</i> <i>História das mulheres.</i></p> <p>Filmes:</p> <p>“O turista accidental” ; “Gato preto, gato branco”.</p> <p>Obras:</p> <p><i>História da vida privada;</i> <i>História das mulheres;</i> <i>História da Sociologia</i></p> <p>Obras:</p> <p><i>A infância recuperada;</i> <i>Culturas Juvenis;</i></p> <p><i>Enciclopédia Einaudi</i>, vol. 20º</p> <p>Instituições locais.</p>

Problematizar situações de relacionamento intergeracional: as culturas juvenis; integração/exclusão de idosos.	Realização de exposição iconográfica (fotografia, músicas, vocabulário) sobre vários estereótipos culturais juvenis (góticos, metaleiros, raps...) Elaboração de texto – síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Informação on-line.
--	---	---------------------

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Ariès, Philipe e Duby, Georges (dir.), (1989), *História da Vida Privada*, Porto, Afrontamento.

*Enciclopédia Einaudi* (ver Tema-problema1.1.)

Pais, José Machado (1996), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional

Pantel, Pauline Schmitt (1993), *História das Mulheres*, Porto, Afrontamento.

Savater, Fernando (1997), *A Infância Recuperada*, Lisboa, Presença.

Worseley, Peter (1977), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, D. Quixote.

### Filmes

“Gato preto, gato branco”, dir. Emir Kusturica, Jugoslávia, 1998

“O Puto”, dir. Stephen Frears, Irlanda, 1993

“Turista acidental”, dir. Lawrence Kasdan, EUA, 1993

**Área I - A Pessoa****Unidade Temática 2 – O SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL****Tema-problema 2.2 - A construção do social****Apresentação:**

Este Tema-problema reporta-nos a conceitos fundamentais para a compreensão da História e da Sociologia e à identificação de alguns períodos e acontecimentos significativos do percurso histórico ocidental em valores e mentalidades. A análise de valores e mentalidades nos seus contextos espaço-temporais será o ponto de partida para a compreensão da sociedade contemporânea, dos seus conflitos, opções e propostas.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<p>Compreender os conceitos de indivíduo, sujeito histórico, comunidade, sociedade, cultura.</p> <p>Analisar as seguintes abordagens ao conceito de estratificação social: o “lugar natural” de Aristóteles; a estratificação em comunidades fechadas; o ocidente pré-moderno; a modernidade e abertura para a permeabilidade social; o ideário da Revolução Francesa; séculos XIX e XX – doutrinas socialistas e utopistas e revoluções sociais.</p> <p>Identificar os seguintes períodos e acontecimentos histórico-políticos significativos para a mudança social: a construção dos nacionalismos; o conhecimento do mundo possibilitado pelas grandes viagens ao oriente e pelos descobrimentos; a Revolução Industrial; as colonizações e a construção de impérios coloniais; o incremento científico e tecnológico dos séculos XIX e XX; as duas guerras mundiais; a construção da democracia; as descolonizações.</p>	<p>A partir da análise de textos, comparação de modelos de estratificação social ao longo da História.</p> <p>Pesquisa documental de informação sobre o ideário social utopista em Portugal e sua expressão na literatura e/ou no jornalismo.</p> <p>Pesquisa e identificação na comunicação social e no meio local de situações de conflito étnico e religioso com expressão política e situações de coexistência e integração;</p> <p>Visionamento e debate de filmes sobre contextos históricos específicos.</p>	<p>Obras: <i>As grandes questões do nosso tempo;</i> <i>As perguntas da vida;</i> <i>Enciclopédia Einaudi</i>, vol. 38</p> <p>Biblioteca Municipal: pesquisa sobre Eça de Queirós, Antero de Quental, Oliveira Martins; jornais regionais/locais da segunda metade do século XIX.</p> <p>Periódicos impressos e on-line;</p> <p>Filmes: “Non ou a vâ glória de mandar” ; “Amistad” ; “Kandahar”;</p> <p>“A lista de Shindler”;</p> <p>“Os malditos”.</p>

<p>Debater conceitos de tolerância e intolerância, a partir de acontecimentos históricos e sociais significativos.</p>	<p>Pesquisa e divulgação, ao nível de Escola, de organizações nacionais e internacionais vocacionadas para a defesa da paz e dos direitos humanos. Elaboração de uma apresentação informática contendo a informação essencial em texto e imagem sobre o tema “tolerância e intolerância” ao longo da História: expansionismo religioso; Reforma e Contra-Reforma; migrações, minorias religiosas e recomposição social do primeiro mundo; colonialismo, racismo, xenofobia; conflitos político-religiosos; terrorismo e conflitos armados; organizações internacionais para a paz – a sua força ou a sua fragilidade?</p> <p>Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Amnistia Internacional; Nações Unidas com os seus vários programas; Médicos sem fronteiras, Oikos...</p> <p>Obras:</p> <p>Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p> <p>Declarações sobre Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano</p> <p>Documentação recolhida na Biblioteca Municipal</p>
--	---	--

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

“Convenção para a protecção do património mundial, cultural e natural : conferência geral das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura, Paris 1972”, in Paixão, Maria de Lurdes Ludovice (org.), (2004), *Problemas do Mundo Contemporâneo: Colectânea de Textos II*, Lisboa, Lisboa Editora.

*Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1998), Lisboa, Assembleia da República.

Morin, Edgar(1994), *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, Lisboa, Editorial Notícias.

Savater, Fernando (1999), *As Perguntas da Vida*, Lisboa, D. Quixote.

### Filmes

“Amistad”, dir. Steven Spielberg, EUA, 1997

“Kandahar”, dir. Mohsen Makhmalbaf, Irão, 2001.

“A Lista de Shindler”, dir. Steven Spielberg, EUA, 1993

“Os Malditos”, dir. Luchino Visconti, Itália, 1969

“Non ou a vô glória de mandar”, dir. Manoel de Oliveira, Portugal, 1990

### Sites na Internet

Amnistia Internacional/Portugal  
<http://amnistia-internacional.pt>

Programas das Nações Unidas:  
<http://www.undp.org>  
<http://www.unhchr.ch/>  
<http://www.unicef.org/>  
<http://www.unaids.org>  
<http://www.unesco.org/>  
<http://www.fao.org/>

Médicos sem Fronteiras  
<http://www.msf.org>

<http://www.oicos.de/html/start.html>

Comunidade Europeia para o apoio a ONG's de juventude:  
<http://www.europa.eu.int/comm/education/youth/program/ingyo/pt.html>

Portal de serviços SOS (criança, mulher, apoio à vítima, Abraço, jovens grávidas, estudante, Palavra Amiga, Telefone da Amizade)  
[http://www.terratal.pt](http://www.terrnatal.pt)

Directivas comunitárias sobre alimentação, recomendações, protestos, notícias sobre cidadania  
<http://www.vegelist.online.fr/>

## Área I - A Pessoa

### Unidade Temática 2 – O SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL

#### Tema-problema 2.3 - A construção da democracia

##### Apresentação:

Este Tema-problema visa identificar momentos e documentos essenciais para a construção da democracia e, a partir daí, proporcionar a reflexão sobre os seus valores estruturantes. A conquista de valores e práticas democráticas não tem sido pacífica, disso nos dão conta os acontecimentos históricos seleccionados. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento decisivo para a construção da democracia ao nível planetário; a Constituição da República Portuguesa é o documento axial para a construção da democracia em Portugal.

Duração de Referência: **12 horas**

Objectivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação	Recursos
Reconhecer a coexistência política como facto humano: o Homem é um “animal político”.	A partir da leitura de textos, análise de modelos de organização social: tribo, clã, gens, cidade-estado; a Polis grega como embrião da concepção de cidadania; feudalismo e tutela senhorial; a centralização do poder político na modernidade – <i>O Príncipe</i> de Maquiavel ou a justificação da autocracia; nação e estado; associações plurinacionais.	Obras: <i>História da Filosofia Política;</i> <i>O Príncipe;</i>
Compreender a sociedade humana como constituída por grupos politicamente organizados.	Debate, em contexto de Escola, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a sua importância para a construção da democracia e a sua materialização em Portugal ao nível das leis, das práticas políticas e das práticas sociais.	Obras: <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos.</i>
Identificar os seguintes momentos de construção da democracia e suas crises: Igualdade, Liberdade, Fraternidade como valores estruturantes da ética moderna ocidental; os utopistas românticos e o movimento político-sindical no século XIX; o século XX – nacionalismo e internacionalismo, movimentos partidários, movimentos laborais, movimentos em prol dos direitos e liberdades.	Recolha de documentação na Biblioteca Municipal e de depoimentos ao nível local sobre a Primeira República, a ditadura do Estado Novo, colonialismo e guerra colonial, movimentos de libertação das colónias portuguesas, oposição e resistência ao regime anterior ao 25 de Abril, partidos políticos e organizações em prol da Democracia. Recolha, indexação e registo de informação sobre organizações plurinacionais de carácter político para a paz, desenvolvimento e cultura; organizações militares e político-estratégicas; organizações não governamentais de pressão e apoio ao desenvolvimento.	Obras: <i>História de Portugal;</i>  Filmes: “Sem sombra de pecado”; “Balada da praia dos cães”.  Sites: Programas das Nações Unidas e ONGs; Centro de Documentação 25 de Abril.

<p>Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a sua génese e as instituições internacionais que lhe dão corpo.</p>	<p>Debate, ao nível de turma, sobre a reconfiguração da sociedade portuguesa pós 25 de Abril: democracia parlamentar, descolonização, abertura à Europa, liberdade de expressão e de associação, papéis das diferentes forças sociais na construção da democracia.</p> <p>Leitura de artigos seleccionados da Constituição Política da República Portuguesa e análise do seu conteúdo como ponto de partida para a reflexão sobre o valor e limites da liberdade (sexual, religiosa, de expressão...); relação homem, mulher – igualdade, desigualdade, diferença; direito à vida e ao seu planeamento; agressividade, violência, marginalidade; gestão de recursos materiais – sociedades de fome, sociedades de abundância; migrações, multi-etnicidade, integração social; gestão dos recursos naturais – ambiente e ecologia.</p> <p>Elaboração de texto–síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Filme: “Capitães de Abril”</p> <p><i>Constituição da República Portuguesa.</i></p>
---	---	---

### Bibliografia / Outros Recursos

#### Bibliografia

Machiavelli, Niccolò (1972), *O Príncipe*, Lisboa, Europa-América.

Renaut, Alain (dir.) (2002), *História da Filosofia Política*, Lisboa, Instituto Piaget.

*Declaração Universal dos Direitos Humanos*, (2002), Lisboa, Edições da Assembleia da República.

*Constituição da República Portuguesa: 3ª revisão* (1992), Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

#### Filmes:

“Capitães de Abril”, dir. Maria de Medeiros, Portugal, 2000

“Balada da Praia dos Cães”, dir. José Fonseca e Costa, Portugal, 1986

“Sem Sombra de Pecado”, dir. José Fonseca e Costa, Portugal, 1983

#### Sites na Internet

Centro de Documentação 25 de Abril

<http://www.uc.pt/cd25a/>

Organizações internacionais (ver recursos e documentos do Tema-problema 2.2)



## Área I - A Pessoa

### Unidade Temática 3 – O SUJEITO BIO-ECOLÓGICO

#### Temas-problema:

**3.1 – O Homem e a Terra**

**3.2 – Filhos do Sol**

**3.3 – Homem-Natureza: uma relação sustentável?**

#### Apresentação da Unidade Temática:

Com esta Unidade Temática pretende-se abordar a integração do Homem nos sistemas naturais, analisar os diferentes sistemas de relações entre o Homem e a Natureza e problematizar a sustentabilidade futura dessa relação. Deverá partir-se da observação e explicação de fenómenos do quotidiano, dependendo o grau de aprofundamento do interesse dos alunos. Poderão explorar-se formas de articulação com outras disciplinas do *Curriculum* dos alunos, integrando diferentes perspectivas na visão geral da Unidade Temática.

#### Competências visadas:

- Observação de fenómenos do quotidiano.
- Análise de documentos em diferentes suportes.
- Pesquisa e selecção de informação de diferentes fontes.
- Organização e redacção de documentos escritos.
- Análise de fenómenos a diferentes escalas espaciais e temporais.
- Integração de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares.

**Área I - A Pessoa****Unidade Temática 3 – O SUJEITO BIO-ECOLÓGICO****Tema-problema 3.1 - O Homem e a Terra****Apresentação:**

Pretende-se que os alunos reflectam sobre a relação Homem/Natureza (Universo, Terra), sobre a dimensão temporal e evolutiva dos processos naturais e sobre a evolução das ideias sobre a Natureza e sobre essa relação. Simultaneamente, devem adquirir alguns conhecimentos sobre o Universo, o Sistema Solar e a Terra que lhes permitam compreender as questões colocadas nos percursos seguintes.

Deve procurar-se uma articulação entre exemplos observáveis no quotidiano e os objectos de investigação de ciências tão diversas como a Arqueologia, a Astronomia, a Biologia, a Filosofia, a Geografia ou a Paleontologia.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Reconhecer a evolução das ideias sobre o lugar do Homem e da Terra no Universo.	Analisar exemplos de cosmografias de diferentes povos. Analisar representações do Universo de Ptolomeu. Debater textos sobre Galileu e sobre Giordano Bruno. Visionar vídeos sobre a evolução das ideias sobre o Universo.	Vídeos da Série Cosmos: episódio 3 - <i>A Harmonia dos Mundos</i> e episódio 7 - <i>A Espinha Dorsal da Noite</i>
Identificar indícios da evolução da Terra em termos de relevo, clima, vegetação.	Visita a um museu ou a um monumento geológico ou paleontológico. Elaboração de um relatório. Visionamento e debate do vídeo. Elaboração de um relatório.	Vídeo da Série Planeta Terra: episódio 3 - <i>O enigma do clima</i> .
Compreender tempos e ritmos de evolução dos fenómenos terrestres.	Através da leitura de documentos e de debate com os alunos, comparar tempos de evolução de fenómenos, progressivamente mais longos. Comparar, por exemplo, a Duração de Referência: 12 horas do dia, as marés, as estações do ano, a vida humana, as eras geológicas.	Colunas estratigráficas. Quadros cronológicos do aparecimento (e desaparecimento de espécies).
Descrever uma interpretação actual do processo de evolução biológica que conduziu ao aparecimento do Homem na Terra	Visionamento do vídeo e leitura dirigida de textos, seguidos de debate em grupo.  Elaboração de texto – síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Vídeo da Série Cosmos: episódio 8 - <i>Uma voz na fuga cósmica</i> .

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Jastrow, Robert (1990), *Viagem às Estrelas*, Lisboa, Gradiva.

Sagan, Carl (1984), *Cosmos*, Lisboa, Gradiva.

### Vídeo

Cosmos – Ed. Lusomundo

- episódio 3: *A Harmonia dos Mundos*.
- episódio 7 - *A Espinha Dorsal da Noite*
- episódio 8 - *Uma voz na fuga cósmica*.

Planeta Terra – Ed. Lusomundo

- episódio 3 - *O enigma do clima*.

### Sites na Internet

Museu de Ciência da Universidade de Lisboa  
<http://www.museu-de-ciencia.ul.pt/>

Museu Nacional de História Natural  
<http://www.mnhn.ul.pt/>

### Outros contactos

Museu de Ciência da Universidade de Lisboa - R. da Escola Politécnica, 56 - 1294 LISBOA Codex

Museu Nacional de História Natural - R. da Escola Politécnica, 56 - 1294 LISBOA Codex

**Área I - A Pessoa****Unidade Temática 3 – O SUJEITO BIO-ECOLÓGICO****Tema-problema 3.2 - Filhos do Sol****Apresentação:**

Pretende-se que os alunos compreendam a estrutura do Sistema Solar e as relações que se estabelecem entre o Sol e muitos fenómenos naturais e humanos.

Deve procurar partir-se de fenómenos do quotidiano para chegar à apresentação das visões científicas sobre esses fenómenos. O grau de aprofundamento dos conteúdos dependerá do interesse e conhecimento anterior dos alunos.

No final deste percurso devem deixar-se em aberto questões sobre os impactos das actividades humanas nos sistemas naturais.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Descrever a estrutura básica do Sistema Solar.	Explorar a informação disponível em sites da Internet, como o do Planetário Calouste Gulbenkian, levando os alunos a compreender a estrutura do sistema solar e a força gravítica como motor do sistema. Podem igualmente explorar-se as animações disponíveis no vídeo “Potências de Dez”.	Vídeo da Série Cosmos: episódio 6 - <i>A Odisseia do Voyager</i> . Planetários
Identificar fenómenos do quotidiano influenciados pela integração da Terra em vários sistemas.	Debate com os alunos, salientando fenómenos como os calendários solar (diário, anual), lunar (mensal) ou as marés, como exemplos da influência do sistema solar no quotidiano.	
Relacionar a integração em diferentes sistemas com o conceito de escala.	Exploração do vídeo e do livro “Potências de Dez”. Orientar os alunos a concluírem que a cada escala de observação corresponde uma escala de análise e uma forma de compreender um determinado sistema.	Vídeo <i>Potências de Dez</i>
Analisar diferentes escalas relevantes para a percepção humana e a compreensão de fenómenos naturais.	Questionar fenómenos observáveis a diferentes escalas, como a rede urbana ou a rede de transportes. Abordar igualmente fenómenos naturais, como uma rede hidrográfica e observar a integração da rede local em redes mais vastas, regionais e nacionais.	Mapas de diferentes escalas. Mapas on-line

<p>Investigar aspectos da interação Sol-Terra que permitam abordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- as trocas de energia entre o Sol e a Terra;</li> <li>- a variação do dia e da insolação com a latitude;</li> <li>- o papel da atmosfera no equilíbrio térmico da Terra</li> </ul>	<p>Exploração de gráficos sobre a variação diurna e anual da temperatura, Duração de Referência: 12 horas do dia e da noite e estações do ano.</p> <p>Salientar os papéis da atmosfera na: existência de gases indispensáveis à vida, regulação da temperatura, protecção de objectos estelares e da radiação solar. Caso se proporcione, analisar a estrutura vertical da atmosfera e referenciar a localização da camada de ozono.</p>	<p>Software Homeplanet. Site Internet Daylight Applet</p>
<p>Problematizar a questão da representação de uma Terra esférica num plano (Cartografia) e dos sistemas de localização (relativa, absoluta).</p>	<p>Referir, através de exemplos de diferentes projecções, que qualquer representação plana da Terra corresponde a uma distorção da esfera terrestre.</p> <p>Utilizar sistemas de localização relativa e absoluta (latitude e longitude) para referenciar pontos a diferentes escalas (local e global).</p>	<p>Mapas com diferentes projecções.</p> <p>Sites na Internet como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Picture Gallery of Map Projections</li> <li>- OMC: Create a Map</li> </ul>
<p>Descrever algumas componentes e dimensões importantes da Terra. (Atmosfera, Hidrosfera, Biosfera... – perímetro da Terra, proporção dos Oceanos e continentes).</p>	<p>Com base num trabalho de pesquisa em Atlas, Enciclopédias, na Internet, etc. elaborar uma ficha de caracterização do nosso planeta. Podem incluir-se pontos notáveis como a maior altitude, maior profundidade, etc.</p> <p>Elaboração de texto – síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Atlas, enciclopédias, sites na Internet</p>

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Daveau, Suzanne (1999), *O Ambiente Geográfico Natural*, Lisboa, João Sá da Costa, 4ª edição.  
Morrison, Philip & Phylis (2002), *Potências de Dez*, Porto, Porto Editora.

### Vídeo

Cosmos – Ed. Lusomundo  
– episódio 6 - *A Odisseia do Voyager*.  
Potências de Dez – Fundação Calouste Gulbenkian

### Sites na Internet

#### Astrosoft

<http://nautilus.fis.uc.pt/astro/>

(Ver em particular as ligações “Sistema Solar” e “O Homem e o Universo”)

#### Picture Gallery of Map Projections

<http://geography.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http://www.geometrie.tuwien.ac.at/karto/index.html>

#### OMC: Create a Map

[http://www.aquarius.geomar.de/omc/make\\_map.html](http://www.aquarius.geomar.de/omc/make_map.html)

#### Latitude Longitude

(Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica)

<http://www.cienciaviva.pt/latlong/>

(Ver em particular os materiais incluídos no Kit Latitude, <http://www.cienciaviva.pt/equinocio/>)

#### Museu de Ciência da Universidade de Lisboa

<http://www.museu-de-ciencia.ul.pt/>

#### Museu Nacional de História Natural

<http://www.mnhn.ul.pt/>

#### Daylight Applet

<http://www.jgiesen.de/daylight/>

### Outros contactos

Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica.

Avenida dos Combatentes, 43-A 10º A, 1200-042 Lisboa, Portugal

Telefone: 21 722 11 60

Fax: 21 722 11 61

**Área I - A Pessoa****Unidade Temática 3 – O SUJEITO BIO-ECOLÓGICO****Tema-problema 3.3 – Homem-Natureza: uma relação sustentável?****Apresentação:**

Os alunos devem reflectir sobre o presente e o futuro da relação Homem-Natureza, na perspectiva de que esta constitui uma dimensão essencial da qualidade de vida. Mais uma vez se deve partir da observação de situações concretas para atingir formas de compreensão científica dos fenómenos ambientais.

A questão ambiental deve centrar-se na abordagem do esgotamento dos recursos naturais e da produção de desperdícios. Deve procurar-se a relação com as características do modelo de desenvolvimento actual. Os alunos devem também reflectir sobre as relações entre as acções locais e globais a nível de protecção ambiental.

O conceito de sustentabilidade deve estar sempre presente ao longo deste percurso e constituir uma forma de síntese desta Unidade Temática.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Investigar situações de degradação ambiental na região da escola.	Através da observação, de inquéritos e de pesquisa nos meios de informação, identificar e caracterizar situações de degradação ambiental na área da escola. Procurar explicações para a origem dos problemas detectados. Reflectir sobre possíveis soluções para esses problemas.	Comunidade local. Autarquias.
Problematizar questões relacionadas com o esgotamento de recursos naturais	Começar por esclarecer a noção de recurso relacionando-a com a tecnologia disponível numa dada sociedade. Analisar exemplos de recursos energéticos e de matérias-primas não renováveis que se poderão esgotar num futuro próximo.	
Relacionar a produção de desperdícios da actividade humana com várias formas de poluição atmosférica, hídrica, dos solos, dos oceanos...	Inventariar o lixo doméstico produzido pelos alunos, a sua tipologia, destino e caracterização como fonte de poluição. Pesquisar informação sobre a quantidade de desperdícios produzidos na região e o seu destino.	- Relatórios do Estado do Ambiente em Portugal - Site Internet do Instituto da Água. - Instituto do Ambiente (Educação Ambiental, materiais pedagógicos sobre Resíduos).
Analisar um impacto global da produção de desperdícios.	A análise poderá centrar-se em exemplos como o das consequências do aumento das emissões de CO <sub>2</sub> e de outros gases com efeito de estufa no aquecimento global da Terra.	Programa Nacional para as Alterações Climáticas (PNAC)





## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Arthus-Bertrand, Yann (2004), *O Futuro da Terra: o desenvolvimento sustentável contado aos jovens*, Copenhaga, Forlaget Jorden.

Vieira, Pedro Almeida (2003), *O Estrago da Nação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

### Sites na Internet

Ecosfera (Jornal Público)

<http://ecosfera.publico.pt/index.asp>

Instituto do Ambiente

<http://www.iambiente.pt>

Ver em particular as ligações seguintes:

Educação Ambiental

Ver em particular os materiais pedagógicos sobre Resíduos (inclui vídeos, diapositivos e transparências)

[http://www.iambiente.pt/portal/page?\\_pageid=33,32142&\\_dad=gov\\_portal\\_ia&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IA&id\\_doc=5725&id\\_menu=148](http://www.iambiente.pt/portal/page?_pageid=33,32142&_dad=gov_portal_ia&_schema=GOV_PORTAL_IA&id_doc=5725&id_menu=148)

Relatórios do Estado do Ambiente

[http://www.iambiente.pt/portal/page?\\_pageid=33,32142&\\_dad=gov\\_portal\\_ia&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IA&id\\_doc=5044&id\\_menu=5033](http://www.iambiente.pt/portal/page?_pageid=33,32142&_dad=gov_portal_ia&_schema=GOV_PORTAL_IA&id_doc=5044&id_menu=5033)

Programa Nacional para as Alterações Climáticas (PNAC)

[http://www.iambiente.pt/portal/page?\\_pageid=33,32142&\\_dad=gov\\_portal\\_ia&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IA&id\\_doc=5018&id\\_menu=5025](http://www.iambiente.pt/portal/page?_pageid=33,32142&_dad=gov_portal_ia&_schema=GOV_PORTAL_IA&id_doc=5018&id_menu=5025)

A Qualidade do Ar em Portugal (Base de Dados *on line*)

<http://www.qualar.org/?page=1>

Qualidade das águas balneares

[http://www.iambiente.pt/portal/page?\\_pageid=33,32939&\\_dad=gov\\_portal\\_ia&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IA&p\\_calledfrom=1](http://www.iambiente.pt/portal/page?_pageid=33,32939&_dad=gov_portal_ia&_schema=GOV_PORTAL_IA&p_calledfrom=1)

Instituto da Água

<http://www.inag.pt>

Ver em particular as ligações seguintes:

Sistema Nacional de Informação de Recursos Hídricos (SNIRH)

<http://snirh.inag.pt/>

Ver em particular as ligações sobre Qualidade da Água Superficial e Qualidade da Água Subterrânea

Programa Nacional para o Uso Eficiente da Água

<http://www.inag.pt/inag2002/port/divulga/publicas.html#uso eficiente>

Instituto dos Resíduos

<http://www.inresiduos.pt>

## **Área II - A Sociedade**

### **Unidade Temática 4 – A REGIÃO, ESPAÇO VIVIDO**

#### **Temas-problema:**

- 4.1 – A identidade regional**
- 4.2 – A região e o espaço nacional**
- 4.3 – Desequilíbrios regionais**

#### **Apresentação do Unidade Temática:**

Esta Unidade Temática pretende alargar o conhecimento dos alunos no que respeita às características físicas e humanas que constituem a identidade da região. Partindo daqui deverão ser explorados os aspectos de integração no sistema nacional e em redes com um carácter hierárquico, analisar as assimetrias existentes no espaço nacional e o lugar da região nesse contexto.

#### **Competências visadas:**

- Observação de elementos, naturais e humanos, das paisagens.
- Pesquisa e selecção de informação de diferentes fontes.
- Tratamento gráfico e cartográfico de informação.
- Organização e redacção de documentos escritos.
- Desenvolvimento do discurso argumentativo.

**Área II – A Sociedade****Unidade Temática 4 – A REGIÃO, ESPAÇO VIVIDO****Tema-problema 4.1 - A identidade regional****Apresentação:**

Ao longo deste percurso pretende-se que os alunos identifiquem aspectos físicos e humanos que caracterizam a região em que a escola se integra. Este Tema-problema deve ser desenvolvido numa perspectiva de investigação, aproveitando os saberes que os alunos possuem sobre a realidade envolvente. No final, deve ser explorado o conceito de região como síntese dos aspectos físicos e humanos que caracterizam e definem um determinado território.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Caracterizar, do ponto de vista físico, a região em que a escola se insere.	Partindo da observação da área envolvente da escola ou do seu lugar de residência, identificar características do relevo, hidrografia, vegetação e fauna da região.	Meio local/regional
Inventariar o património construído da região em que a escola se insere.	Através da observação e de pesquisa bibliográfica, elaborar uma lista do património construído da região.	Inventário do Património Arquitectónico
Identificar tradições locais que desempenhem um papel identificador da região.	Através de entrevistas a familiares ou a pessoas idosas, identificar tradições locais em áreas como a literatura oral, a gastronomia, o artesanato, culturas e técnicas agrícolas.	Comunidade local.
Caracterizar, do ponto de vista da distribuição das principais actividades económicas, a região em que a escola se insere.	Depois de auscultar a informação anterior dos alunos, realizar um trabalho de pesquisa de informação estatística sobre a população e as actividades económicas da região. A recolha pode ser feita à escala de concelho ou de freguesia e professor e alunos deverão seleccionar os indicadores a recolher. Elaboração de um relatório de grupo.	Instituto Nacional de Estatística

Identificar aspectos de modernidade na vida da região.	Debater com os alunos conceitos como o de mudança social e de modernidade, tentando identificar aspectos representativos na região.	
Compreender como o carácter presente da região reflecte as condições do passado e contém indicações sobre o seu carácter futuro.	Organizar um debate, se possível com convidados externos à escola, em que possam ser apresentados e debatidos aspectos naturais e humanos constitutivos da identidade regional. Elaboração de um relatório.  Elaboração de texto – síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Autarquias, instituições públicas, empresas, encarregados de educação.

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Gaspar, Jorge (1993), *As regiões portuguesas*, Lisboa, Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional.

### Sites na Internet

Inventário do Património Arquitectónico

<http://www.monumentos.pt/scripts/zope.pcgi/ipa/frameset?nome=ipa&upframe=upframe3&downframe=ipa.html>

Instituto Nacional de Estatística

<http://www.ine.pt/>

### Software

Microsoft Excel

Mapex (disponível em <http://snig.igeo.pt/>)

**Área II – A Sociedade****Unidade Temática 4 – A REGIÃO, ESPAÇO VIVIDO****Tema-problema 4.2 - A região e o espaço nacional****Apresentação:**

Neste Tema-problema os alunos devem compreender a integração da região em diferentes sub-sistemas do espaço nacional. Utilizando o conceito de escala, os alunos deverão identificar diferentes conjuntos naturais (relevo, hidrografia, clima) e sociais (rede urbana, rede de transportes, divisão administrativa) em que a região envolvente se insere. Como conclusão devem ser explorados os conceitos de complementaridade e de hierarquia das redes identificadas.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Identificar conjuntos naturais em que a região se insere.	Através da utilização de mapas e de bibliografia sobre a Geografia de Portugal, tentar identificar a integração da região em conjuntos mais vastos no que respeita o relevo, o clima, a hidrografia e a vegetação.	Mapas. Geografia de Portugal
Identificar conjuntos humanos em que a região se insere.	Identificar divisões administrativas em que a escola se insere (freguesia, concelho, distrito). Identificar outras unidades territoriais (por exemplo as NUTS). Os alunos devem reconhecer as diferentes escalas e a hierarquia destas divisões territoriais.	Mapas. Geografia de Portugal. Mapex.
Identificar redes em que a região se insere.	Através da utilização de mapas e de bibliografia sobre a Geografia de Portugal, tentar identificar a integração da rede de transportes regional nas redes nacional e europeia. O mesmo pode ser feito a partir da observação das relações entre as cidades da região e as restantes cidades do país.	As Cidades em Números Instituto Nacional de Estatística
Compreender as relações da região com as regiões envolventes e o espaço nacional.	Realizar uma consulta para identificar as localidades a que os alunos mais se deslocam para adquirir bens e serviços. Organizar um debate sobre o papel da região no espaço nacional.  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	As Cidades em Números Instituto Nacional de Estatística

## **Bibliografia / Outros Recursos**

### **Bibliografia**

Brito, Raquel Soeiro de (1997), *Portugal perfil geográfico*, Lisboa, Editorial Estampa.

Gaspar, Jorge (1993), *As regiões portuguesas*, Lisboa, Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional.

Ribeiro, Orlando e Lautensach, Herman (1991), *Geografia de Portugal*, Lisboa, Edições João Sá da Costa. (5 volumes).

Salgueiro, Teresa Barata (1992) *A Cidade em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.

### **Sites na Internet**

Instituto Nacional de Estatística

<http://www.ine.pt/>

### **Software**

*As Cidades em Números* (CD- ROM), Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, 2004.

Microsoft Excel

Mapex (disponível em <http://snig.igeo.pt/produtos/mapex.html>)

**Área II – A Sociedade****Unidade Temática 4 – A REGIÃO, ESPAÇO VIVIDO****Tema-problema 4.3 - Desequilíbrios regionais****Apresentação:**

Pretende-se com este Tema-problema que os alunos possam compreender que existem diferenças de desenvolvimento no espaço nacional. Deve partir-se do reconhecimento dos desequilíbrios existentes para depois explicá-los e, por último, formular propostas de solução. A abordagem deve ser feita na perspectiva de acções que conduzam a uma atenuação desses desequilíbrios mas que, no entanto, permitam preservar as características próprias de cada região.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Compreender as diferenças entre crescimento e desenvolvimento. Distinguir diferentes tipos de indicadores.	Como preparação do trabalho a realizar, debater as diferenças entre crescimento económico e desenvolvimento. Referir exemplos de diferentes tipos de indicadores (económicos, demográficos, sociais, etc.). Seleccionar um conjunto de indicadores a utilizar no trabalho, que poderão ser distribuídos por grupos de alunos.	
Comparar indicadores de desenvolvimento de diferentes regiões portuguesas.	Pesquisar informação actualizada sobre os indicadores seleccionados. A recolha de dados poderá ser feita por NUTS II ou NUTS III. Elaborar quadros e mapas com a distribuição dos valores. Se possível, utilizar programas de computador como o Microsoft Excel e o Unidade Temática Mapex.	Sala de computadores Software Microsoft Excel e Mapex
Identificar tendências comuns na distribuição de indicadores de desenvolvimento.	Elaborar um relatório sobre os quadros e mapas produzidos. O relatório deve conter uma análise da distribuição dos indicadores utilizados. Deve incluir uma conclusão sobre os contrastes regionais encontrados.	Instituto Nacional de Estatística
Explicar os desequilíbrios regionais encontrados.	Depois da apresentação dos trabalhos à turma, debater as conclusões retiradas e tentar encontrar explicações para os desequilíbrios encontrados.	

Tomar contacto com propostas de solução para os desequilíbrios regionais do território português.	Organizar um debate sobre formas de combater os desequilíbrios regionais. Poderão ser convidadas instituições autárquicas, governamentais ou privadas interessadas em questões de desenvolvimento.  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Autarquias; Comissões da Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR); ONG de Desenvolvimento
---	--	--

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Gaspar, Jorge (1993), *As regiões portuguesas*, Lisboa, Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional.

### Sites na Internet

Direcção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano  
<http://www.dgotdu.pt/>

Ver em especial:  
Instrumentos de Gestão Territorial e Política de Solos  
<http://www.dgotdu.pt/DGOTDU/main.asp?IdTemas=2>

Relatório de Estado do Ordenamento do Território  
<http://www.dgotdu.pt/DGOTDU/main.asp?IdTemas=2&IdSubTemas=3>

Instituto Nacional de Estatística  
<http://www.ine.pt/>

### Software

Microsoft Excel

Mapex (disponível em <http://snig.igeo.pt/>)



**Área II - A Sociedade****Unidade Temática 5 – UMA CASA COMUM: A EUROPA****Temas-problema:**

- 5.1 – A integração no espaço europeu**
- 5.2 – A cidadania europeia**
- 5.3 – A cooperação transfronteiriça**

**Apresentação da Unidade Temática:**

Esta Unidade Temática tem como objectivo um melhor conhecimento do espaço europeu, reconhecendo a sua diversidade física e cultural e os caminhos para uma integração económica e política. A abordagem deverá ser feita privilegiando o conhecimento dos actuais Estados-Membros, mas podendo alargar-se a todo o continente. Deverão salientar-se os aspectos da presença da UE no quotidiano, estendendo-se progressivamente para a análise das instituições europeias e do seu funcionamento.

**Competências visadas:**

- Localização espacial.
- Compreensão da articulação de fenómenos a diferentes escalas.
- Pesquisa e selecção de informação de diferentes fontes.
- Tratamento gráfico e cartográfico de informação.
- Análise de documentos gráficos e cartográficos.
- Organização e redacção de documentos escritos.
- Argumentação oral.

**Área II – A Sociedade****Unidade Temática 5 – UMA CASA COMUM: A EUROPA****Tema-problema 5.1 - A integração no espaço europeu****Apresentação:**

Este Tema-problema deve constituir uma primeira abordagem à temática da União Europeia que poderá ser aprofundada nos Temas-problema seguintes. Partindo da constatação da influência da União Europeia em muitos aspectos do quotidiano, os alunos deverão ficar com a noção de que se trata de um espaço diversificado, quer ao nível das características naturais, quer ao nível do desenvolvimento sócio-económico. A abordagem não deve pretender que os alunos fiquem com um conhecimento de cada país mas que reconheçam o espaço europeu como um espaço de diversidade. Deverão ser explorados conceitos como o de coesão económica e social e o de respeito pela identidade de cada Estado-Membro.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Identificar aspectos da presença da União Europeia no quotidiano da região e do país.	Elaborar uma lista com a identificação de projectos locais e nacionais co-financiados pela UE. Podem organizar-se outras actividades como dossiers de imprensa, listas de produtos com origem na União Europeia, etc.	Comunidade local
Localizar os Estados-Membros da União Europeia.	Através da utilização de mapas, atlas ou programas de computador, levar os alunos, individualmente ou através de concursos entre grupos, a identificarem os Estados-Membros da União Europeia.	Site: À Descoberta União Europeia
Reconhecer a diversidade geográfica dos países da União Europeia.	Através da utilização de mapas, atlas, programas de computador ou sites na Internet, elaborar fichas de caracterização e/ou quadros síntese sobre aspectos geográficos de países da UE. Devem salientar-se aspectos relativos à diversidade de localização, de clima, de relevo, de vegetação e de hidrografia	<u>Europa: Horizonte 2004</u>
Analisar a distribuição na União Europeia de variáveis como: População Densidade Populacional Sector de actividade Escolaridade, etc.	Com base na pesquisa de informação estatística elaborar quadros, gráficos e mapas de indicadores demográficos e sócio-económicos representativos da diversidade de situações entre os Estados-Membros da União Europeia.	Eurostat

<p>Investigar a situação na União Europeia do sector a que pretende dedicar-se.</p> <p>Tomar contacto com programas da UE dirigidos à Juventude, Formação e ao sector a que pretende dedicar-se.</p> <p>Debater vantagens e desvantagens para a região e o país da pertença à União Europeia.</p>	<p>Pesquisar informação estatística sobre o sector a que os alunos pretendem dedicar-se nos países da UE. Realizar um intercâmbio, através de correio electrónico ou normal, com escolas do mesmo sector de actividade noutros países da UE. Elaborar um inquérito que permita compreender a situação do sector nesses países.</p> <p>Organizar um dossier de informação sobre os programas referidos.</p> <p>Organizar um debate que permita apresentar os trabalhos produzidos e analisar aspectos positivos e negativos para a região, o país e o sector de actividade da escola, da pertença à União Europeia.</p> <p>Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Eurostat (ISOC) – Base de Dados Interactiva de Projectos Comenius Space – Fórum de pesquisa de parceiros</p> <p>Agência Nacional para os Programas Sócrates e Leonardo da Vinci</p> <p>Associações sindicais e empresariais. Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR).</p>
---	--	---

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Braudel, Fernand (1996), *A Europa*, Lisboa, Ed. Terramar.

Fernandes, José Manuel (2001), *Atlas da Europa*, Lisboa, Público – Comunicação Social

Le Goff, Jacques (1997), *A Europa contada aos jovens*, Lisboa, Gradiva.

### Sites na Internet

CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional)  
<http://www.cedefop.gr/>

Comenius Space – Fórum de pesquisa de parceiros  
<http://comenius.eun.org/>

Diálogo entre Culturas – Conhecer a Europa dos 15  
<http://www.ccseeb.ipbeja.pt/netdays2003/sitenetdays/index.htm>

Europa: Horizonte 2004  
<http://www.minerva.uevora.pt/europa2004/>

Eurostat  
<http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/EN?catalogue=Eurostat>

Instituto Nacional de Estatística  
<http://www.ine.pt/>

Interactive Socrates Database (ISOC) – Base de Dados Interactiva de Projectos  
[http://siu.no/isocenglish.nsf/va\\_ProjectsByThemecom?OpenView&action=comenius](http://siu.no/isocenglish.nsf/va_ProjectsByThemecom?OpenView&action=comenius)

Mais Europa  
<http://sic.sapo.pt/index.php?headline=317&visual=12>

### Software

À descoberta da União Europeia (CD-ROM)  
Lisboa, Centro de Informação Europeia Jacques Delors, 2003.

Europa  
Torpedo Software (disponível em <http://www.torpedosoftware.com/europe.htm>)

Mapex (disponível em <http://snig.igeo.pt/>)

Microsoft Excel

### Outros contactos

Agência Nacional para os Programas Comunitários Sócrates e Leonardo da Vinci  
Av. D. João II, Edifício Administrativo da Parque Expo, Lote 1.07.2.1 Piso 2 - Ala B, 1990-096 Lisboa

Centro de Informação Europeia Jacques Delors  
Centro Cultural de Belém, Rua Bartolomeu Dias, 1400-026 Lisboa

**Área II – A Sociedade****Unidade Temática 5 – UMA CASA COMUM: A EUROPA****Tema-problema 5.2 - A cidadania europeia****Apresentação:**

Neste Tema-problema os alunos deverão ficar a conhecer melhor as principais instituições europeias, a sua história e funcionamento. Estes conteúdos devem ser apresentados numa perspectiva de afirmação de uma ideia de cidadania que envolve direitos e deveres. Devem ser abordados valores europeus relativos ao respeito pelos direitos humanos e a formas de organização política. Sempre que possível, deverão procurar-se exemplos da actualidade.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Identificar momentos importantes da construção europeia.	A partir de pesquisa bibliográfica, de programas de computador e de sites na Internet, elaborar um quadro cronológico de momentos importantes da construção europeia. Devem referir-se os principais tratados e os vários alargamentos da UE.	À Descoberta da União Europeia. A UE num ápice: Tratados Europeus A União Europeia: O Processo de Integração e a Cidadania Europeia
Conhecer as principais instituições europeias e o seu funcionamento.	A partir de pesquisa bibliográfica, de programas de computador e de sites na Internet, elaborar um trabalho que refira pelo menos as seguintes instituições: Parlamento Europeu, Comissão Europeia e Conselho Europeu.	Instituições e Outros Órgãos da União Europeia
Identificar direitos e deveres envolvidos na cidadania europeia.	Através da análise de situações concretas ou simuladas dar exemplos de direitos como de petição ou o de protecção diplomática e deveres como o de participação.	Ao longo deste Tema-problema poderão ser utilizadas as iniciativas de animação do Centro de informação Jacques Delors que incluem: as aulas Jacques Delors, ateliers itinerantes, teatro, exposições, etc.
Problematizar formas de organização futura da UE que contribuam para a sua afirmação como potência mundial.	A partir de situações de política internacional, reais ou simuladas, debater o papel da União Europeia no contexto mundial. Explorar prospectivamente diferentes cenários de organização política futura. (presidente, exército, etc.)  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Comissão Europeia (2003), *Como Funciona a União Europeia, Um guia sobre as instituições da União Europeia*, Bruxelas, Direcção-Geral Imprensa e Comunicação. Versão electrónica disponível em: [http://europa.eu.int/comm/publications/booklets/eu\\_documentation/06/index\\_pt.htm](http://europa.eu.int/comm/publications/booklets/eu_documentation/06/index_pt.htm)

Fontaine, Pascal (1995), *A união europeia*, Lisboa, Editorial Estampa.

Fontaine, Pascal (1995), *Dez lições sobre a Europa*, 2ª ed. – Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais da C.E. Versão electrónica disponível em: [http://europa.eu.int/comm/publications/booklets/eu\\_glance/12/txt\\_pt.htm](http://europa.eu.int/comm/publications/booklets/eu_glance/12/txt_pt.htm)

### Sites na Internet

A União Europeia: O Processo de Integração e a Cidadania Europeia  
<http://www.historiasiglo20.org/europortug/introd.htm>

A UE num ápice – Tratados Europeus  
[http://europa.eu.int/abc/treaties\\_pt.htm](http://europa.eu.int/abc/treaties_pt.htm)

Centro de Informação Europeia Jacques Delors  
<http://www.cijdelors.pt/>  
(Ver em particular as ligações “Animação” e “Aprender a Europa”  
<http://www.aprendereuropa.pt/default.aspx>)

Instituições e Outros Órgãos da União Europeia  
[http://europa.eu.int/institutions/index\\_pt.htm](http://europa.eu.int/institutions/index_pt.htm)

### Outros contactos

Unidade de Coordenação dos Clubes Europeus.  
Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.  
Av. 5 de Outubro 107, 7º 1069-018 LISBOA

Gabinete do Parlamento Europeu em Portugal  
Largo Jean Monnet, 1 - 6º, 1269-070 Lisboa

**Área II – A Sociedade****Unidade Temática 5 – UMA CASA COMUM: A EUROPA****Tema-problema 5.3 - A cooperação transfronteiriça****Apresentação:**

Os alunos devem reconhecer aspectos diferenciados da cooperação europeia com reflexos na região em que se encontram. Poderá partir-se da identificação de programas que tenham já um impacto reconhecido na região para a descoberta de outras formas de cooperação que possam vir a constituir suportes ao desenvolvimento. No final, os alunos devem ainda desenvolver a perspectiva de que a União Europeia é, cada vez mais, o espaço onde irá decorrer a sua actividade futura.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Identificar diferentes tipos de fundos comunitários. Compreender a sua articulação em Quadros Comunitários de Apoio.	Neste ponto introdutório os alunos devem compreender o funcionamento básico dos fundos comunitários. Paralelamente, com o desenvolvimento das situações de aprendizagem seguintes, os alunos deverão adquirir um melhor conhecimento diversos tipos de apoio comunitário.	Quadro Comunitário de Apoio
Identificar iniciativas de cooperação trans-europeia.	A partir de pesquisa bibliográfica e de sites na Internet, identificar iniciativas trans-europeias de projectos e infra-estruturas (ex: rede trans-europeia de transportes, redes de investigação, educativas, etc.)	Quadro Comunitário de Apoio (iniciativas comunitárias)
Identificar regiões da União Europeia com características, projectos comuns ou problemas semelhantes aos da região em que a escola se encontra.	Pesquisar em bases de dados de projectos iniciativas em que participem entidades públicas e privadas com sede na região. Caracterizar as regiões de outros países que participam nesses projectos. Procurar semelhanças e complementaridades entre as regiões participantes.	Quadro Comunitário de Apoio
Identificar programas europeus que possam constituir uma oportunidade de desenvolvimento para a região em que se encontra ou para o sector de actividade a que se pretende dedicar.	Realizar um trabalho de pesquisa sobre programas europeus que possam apoiar o desenvolvimento da região.  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Quadro Comunitário de Apoio

## **Bibliografia / Outros Recursos**

### **Bibliografia**

Comissão Europeia (2000), *Ao Serviço das Regiões*, Bruxelas, Direcção-Geral Imprensa e Comunicação. Versão electrónica disponível em:  
[http://europa.eu.int/comm/regional\\_policy/intro/regions1\\_pt.htm](http://europa.eu.int/comm/regional_policy/intro/regions1_pt.htm)

Gaspar, Jorge (1993), *As regiões portuguesas*, Lisboa, Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional.

### **Sites na Internet**

#### Grants and Loans

[http://europa.eu.int/grants/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/grants/index_en.htm)

#### Quadro Comunitário de Apoio (QCA III)

<http://www.qca.pt/main.html>

#### EUROPA - Regional Policy Info regio

[http://www.europa.eu.int/comm/regional\\_policy/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/regional_policy/index_en.htm)

#### Instituto Nacional de Estatística

<http://www.ine.pt/>

### **Software**

Microsoft Excel

Mapex (disponível em <http://snig.igeo.pt/>)



**Área II – A Sociedade****Unidade Temática 6 – O MUNDO DO TRABALHO****Temas-problema:**

- 6.1 – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente**
- 6.2 – O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo**
- 6.3 – As organizações do trabalho**

**Apresentação da Unidade Temática:**

Nesta Unidade Temática ir-se-ão abordar questões relativas ao trabalho enquanto função complexa que liga o indivíduo à sobrevivência pessoal e da sociedade, à produção e gestão de bens, à inserção em organizações com finalidades específicas. Proporcionam-se instrumentos de reflexão sobre a interacção trabalhador-trabalho, numa perspectiva contemporânea. Relevante será ainda o enfoque sobre questões debatidas hoje pela Sociologia e pela Psicologia, nomeadamente no que concerne às atitudes de autonomia, responsabilidade, criatividade e gestão de oportunidades nos desempenhos profissionais e nas relações laborais.

A Unidade Temática é constituída por três Temas-problema que tratam questões de natureza histórica e sociológica relativa ao trabalho, ao emprego e à formação, às instituições onde as políticas de trabalho se confrontam, às atitudes decorrentes das novas necessidades de empreender e gerar emprego.

**Competências visadas:**

- Identificação de conceitos relativos à problemática sociológica sobre trabalho, emprego e formação;
- Questionamento sobre as relações trabalhador-trabalho-formação nas sociedades tecnológicas;
- Selecção e organização de informação sobre novos modelos e novas atitudes face ao trabalho.
- Pesquisa e selecção de informação de diferentes fontes.
- Análise e compreensão de textos.
- Organização e redacção de documentos escritos.
- Argumentação oral.

**Área II – A Sociedade****Unidade Temática 6 – O MUNDO DO TRABALHO****Tema-problema 6.1 - O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente****Apresentação:**

Este Tema-problema aborda o conceito de Trabalho, com ênfase na mutação de modelos ao longo do tempo e na interdependência desses modelos com as condições sociais, económicas e culturais.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<p>Pesquisar a origem etimológica de “Trabalho” e as referências clássicas aos conceitos de “ócio” e “negócio”, trabalho manual/servil-trabalho intelectual.</p> <p>Compreender o trabalho como suporte de sobrevivência pessoal e das sociedades, do homem recolector à produção e troca de recursos de subsistência, ao escravagismo e servilismo, em vários momentos da História do Ocidente.</p> <p>Conhecer a evolução das relações de trabalho e a sua interacção com a organização social.</p> <p>Contactar com propostas clássicas do século XX sobre organização do trabalho: Taylorismo, Fordismo, crise dos modelos.</p>	<p>Exploração da informação disponível em obras de referência e sites da Internet sobre Trabalho, Formação, Emprego, Desemprego, tendo em vista a compreensão das preocupações e tendências contemporâneas sobre essas temáticas.</p> <p>Visionamento dos filmes “Tempos modernos” e “Os Virtuosos” e, a partir deles, debate sobre modelos de produção, emprego, desemprego e suas consequências.</p> <p>Análise de informação histórica relativa a alguns dos vários modelos de relações de trabalho que se sugerem: as corporações de ofícios e o desenvolvimento da cidade no fim da Idade Média; o comércio inter-continental e o impacte da troca de novos produtos na Europa moderna; a Revolução Industrial e o recrutamento de mão-de-obra assalariada; o século XX, os avanços tecnológicos e as transformações nos sistemas produtivos; o século XXI e as tecnologias da informação.</p> <p>Seleccionar um produto passível de fabrico artesanal e industrial e comparar os dois processos de produção, a sua relação com o produtor e com o consumidor.</p> <p>Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos</p>	<p>Obras: <i>Dicionário de Sociologia</i>; <i>Enciclopédia Einaudi</i>, vols. 28 e 38; <i>Introdução à Sociologia</i>;</p> <p>Site da Comissão Europeia; Site do Instituto Nacional de Estatística.</p> <p>Filmes: “Tempos modernos”; “Norma Rae”; “Amistad”.</p> <p>Obras: <i>Misère du présent</i>, <i>Richesse du Possible</i> ; <i>História do Trabalho e dos Trabalhadores</i>; <i>Les Relations de Travail à l'Usine</i> ; <i>A Mundialização da Comunicação</i>; <i>A Obra ao Negro</i>;</p> <p>Feiras de artesanato, oficinas de artes, pequenas indústrias.</p>

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Cazeneuve, J e V. Victoroff, (1982), *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, Verbo.

*Enciclopédia Einaudi* (ver Tema-problema 1.1.).

Gorz, André(1997), *Misère du Présent, Richesse du Possible*, Paris, Galilée.

Mattelart, Armand (1999), *A Mundialização da Comunicação*, Lisboa, Instituto Piaget

Sainsaulieu, R. (1972), *Les Relations de Travail à l'Usine*, Paris, ed. D'Organisation.

Sainsaulieu, R. (1985), *L'Identité au Travail*, Paris, FNSP

Sainsaulieu, R. (1988), *Sociologie de l'Organisation et de l'Entreprise*, Paris, FNSP/Dalloz

Yourcenar, Marguerite (1974), *A Obra ao Negro*, Porto, Inova

### Sites na Internet

Instituto Nacional de Estatística

<http://www.ine.pt>

Comissão Europeia

[http://europa.eu.int/comm/index\\_pt.htm](http://europa.eu.int/comm/index_pt.htm)

### Filmes

“Tempos modernos”, dir. Charlie Chaplin, EUA, 1936

“Norma Rae”, dir. Martin Ritt, EUA, 1979

« Amistad » (ver Tema-problema 2.2.)

## Área II – A Sociedade

### Unidade Temática 6 – O MUNDO DO TRABALHO

#### Tema-problema 6.2 – O desenvolvimento de novas atitudes no trabalho e no emprego: o empreendedorismo

##### Apresentação:

Este Tema-problema aborda questões fundamentais da socialização no trabalho: as novas tecnologias como determinantes das relações de trabalho; a mudança como categoria intrínseca do trabalho e do emprego; as novas necessidades frente ao desempenho profissional – formação inicial estruturante, formação ao longo da vida; as novas situações face às expectativas profissionais: flexibilidade, precariedade, auto-emprego, trabalho virtual. Relevantes são, ainda, nos nossos dias, as atitudes indutoras de criatividade e inovação relativamente ao trabalho: o empreendedorismo.

Duração de Referência: **12 horas**

Objectivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação	Recursos
<p>Analisar os efeitos induzidos pelas novas tecnologias na natureza e conteúdo do trabalho.</p> <p>Compreender a relação entre a progressiva complexidade do trabalho e a progressiva complexidade da formação: formação ao longo da vida, formação para a sociedade da informação.</p> <p>Reconhecer as organizações de trabalho não apenas como produtoras de normas e regras, mas enquanto vectores de mediação necessários à acção colectiva dos seus membros.</p> <p>Analisar diferentes modelos de relações de trabalho: estruturas verticais, estruturas de equipa; trabalho cooperativo; trabalho virtual.</p>	<p>Análise do currículo do curso que está a realizar, em função dos parâmetros de adaptabilidade ao perfil profissional e à empregabilidade.</p> <p>Realização de um debate entre a turma e um empregador sobre formação inicial, formação contínua e primeiro emprego no sector respectivo: realidades existente e desejável.</p> <p>Visita de estudo a uma empresa de elevada tecnologia, tendo em vista a compreensão das relações de trabalho e cultura de empresa.</p> <p>Organização e realização de mesa redonda sobre Empreendedorismo, com a participação de Psicólogo do Trabalho, de jovem empresário e representante de instituição nacional de incentivo à criação de empresas.</p>	<p>Programa do curso que os alunos frequentam.</p> <p>Indústria, comércio, organização empresarial, locais.</p> <p>Obras:  <i>O Desenvolvimento das Organizações: diagnóstico e acção;</i>  <i>Competitividade e Recursos humanos;</i>  <i>O Sistema de Emprego em Portugal.</i></p> <p>Recursos humanos qualificados.</p>

<p>Problematizar atitudes face ao trabalho: da inserção burocrática à atitude empreendedora.</p> <p>Conhecer e discutir os elementos fundamentais do Empreendedorismo: responsabilidade pessoal nos desempenhos, responsabilidade pessoal na inserção em equipa de trabalho; desenvolvimento de competências de iniciativa, aceitação do risco, decisão, responsabilidade, auto-motivação, optimismo, persistência, disciplina.</p> <p>Investigar algumas determinantes do funcionamento do mercado de trabalho sectorial/local, relativamente a parâmetros inovadores.</p>	<p>Debate, a partir do visionamento de um filme.</p> <p>A partir da elaboração de um guião, realização de entrevista a profissionais de diferentes ramos (agricultor, designer, gestor, professor, fotógrafo.) sobre criatividade, decisão e decisão participada.</p> <p>Recolha de informação on-line.</p> <p>Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Filmes: "Recursos humanos"; "Uma andorinha faz a Primavera".</p> <p>Recursos humanos locais.</p> <p>Sites sobre Empreendedorismo.</p>
---	---	--

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Parrow, C. (1972), *O Desenvolvimento das Organizações: diagnóstico e acção*, S. Paulo, ed. Bluch.

Rodrigues, Maria João (1988), *O Sistema de Emprego em Portugal*, Lisboa, D. Quixote.

Rodrigues, Maria João (1991), *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa, D. Quixote.

### Filmes:

"Recursos humanos", dir. Laurent Conté, França, 1999.

"Uma andorinha faz a Primavera", dir. Christian Carion, França, 2001

### Sites na Internet

Guia do empreendedorismo:

<http://www.sobresites.com/empreendedorismo/>

## Área II – A Sociedade

### Unidade Temática 6 – O MUNDO DO TRABALHO

#### Tema-problema 6.3 - As organizações do trabalho

##### Apresentação:

Este Tema-problema deve permitir que os alunos reconheçam a diversidade de direitos associados ao conceito de trabalho, tomem contacto com organizações do trabalho a nível nacional, europeu e mundial e compreendam o seu papel no mundo actual. Deverá procurar-se uma aproximação quer a organizações de carácter geral, quer a organizações específicas, relacionadas com o sector a que os alunos pretendem dedicar-se. Devem também abordar-se aspectos práticos relacionados com a higiene e segurança no trabalho. A perspectiva geral de afirmação de cidadania poderá permitir a abordagem de temas como a igualdade entre homens e mulheres e a luta contra o trabalho infantil.

Duração de Referência: **12 horas**

Objectivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação	Recursos
Relacionar direitos relativos ao trabalho com diferentes formas de organização do trabalho.	Através da análise de textos, comentário de notícias de actualidade e de opiniões dos alunos, esclarecer os conceitos de direitos e de organizações do trabalho. Sugere-se, a título de exemplo, uma leitura das Convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificadas por Portugal.	Convenções da Organização Internacional do Trabalho ratificadas por Portugal
Identificar diferentes tipos de organizações do trabalho à escala mundial, europeia e nacional.	Começar por analisar as questões relativas às origens e aos princípios da OIT, constantes na Declaração de Filadélfia. Analisar o papel e composição do Comité Económico e Social Europeu (CESE). Identificar organizações nacionais de empregadores e de trabalhadores.	Organização Internacional do Trabalho. Comité Económico e Social Europeu Base de dados das organizações do trabalho
Investigar organizações do trabalho no sector de actividade a que os alunos pretendem dedicar-se.	Realizar um trabalho de investigação sobre as organizações do trabalho no sector de actividade a que os alunos pretendem dedicar-se. O trabalho deve iniciar-se à escala nacional e incluir, para além duma listagem, uma caracterização do papel e objectivos das organizações	Base de dados das organizações do trabalho
Investigar aspectos concretos relativos à Higiene e Segurança no Trabalho, em particular no sector de actividade a que os alunos pretendem dedicar-se.	O trabalho de investigação poderá basear-se na consulta de diferentes fontes de informação, entre as quais as bases de dados constantes no site Segurança, Higiene e Saúde no trabalho. Sempre que possível, deverão envolver-se outros professores da escola, procurando uma articulação interdisciplinar.	Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho. Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho. Outros professores da escola.

Debater a situação do sector de actividade a que os alunos pretendem dedicar-se com diferentes organizações do trabalho.	Organizar um debate, se possível com convidados externos à escola, sobre a situação do sector de actividade a que os alunos pretendem dedicar-se.  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Organizações empresariais, sindicais, ordens, etc. Outros professores da escola.
--	---	---

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Freire, João (2002), *Sociologia do trabalho: uma introdução*, 2ª ed., Porto, Edições Afrontamento,

### Sites na Internet

Actividades da União Europeia - Emprego e assuntos sociais  
[http://www.europa.eu.int/pol/socio/index\\_pt.htm](http://www.europa.eu.int/pol/socio/index_pt.htm)

Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho  
<http://europe.osha.eu.int/index.php?lang=pt>

Base de dados das organizações do trabalho  
[http://www.dgct.mts.gov.pt/pesquisa/e\\_entidade\\_g.php](http://www.dgct.mts.gov.pt/pesquisa/e_entidade_g.php)

Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego  
<http://www.cite.gov.pt/>

Comité Económico e Social Europeu  
<http://www.esc.eu.int/pages/en/home.asp>

Comité Económico e Social Europeu em Dez Perguntas  
[http://www.esc.eu.int/pages/pt/org/kg21116cesePT\\_bat.PDF](http://www.esc.eu.int/pages/pt/org/kg21116cesePT_bat.PDF)

Convenções da Organização Internacional do Trabalho ratificadas por Portugal  
[http://www.dgct.mts.gov.pt/oit\\_convencoes\\_ratificadas.htm](http://www.dgct.mts.gov.pt/oit_convencoes_ratificadas.htm)

Gender Equality  
[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/equ\\_opp/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/equ_opp/index_en.htm)

Organização Internacional do Trabalho  
<http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/html/oit.htm>

Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil  
<http://www.peeti.idict.gov.pt/>

Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho  
<http://www.dgct.mts.gov.pt/arquivo.htm>

**Área III – O Mundo****Unidade Temática 7 – A GLOBALIZAÇÃO DAS ALDEIAS****Temas-problema:****7.1 – Cultura Global ou Globalização das Culturas?****7.2 – Um desafio global: o desenvolvimento sustentável****7.3 – O papel das organizações internacionais****Apresentação da Unidade Temática:**

Esta Unidade Temática propõe uma abordagem da questão da globalização na perspectiva de que boa parte dos problemas do mundo actual se colocam numa escala global e de que só poderão ter resposta a essa escala. Os Temas-problema apresentam diferentes perspectivas de análise que passam por aspectos culturais da globalização, pela questão global do desenvolvimento sustentável e pelo papel crescente das organizações internacionais no mundo actual. O objectivo central é o de alargar o conhecimento sobre a globalização.

**Competências visadas:**

- Compreensão da articulação de fenómenos a diferentes escalas.
- Pesquisa e selecção de informação de diferentes fontes.
- Análise e compreensão de textos.
- Organização e redacção de documentos escritos.
- Argumentação oral.
- Identificação de problemas à escala global.
- Elaboração de propostas de solução.



**Área III – O Mundo****Unidade Temática 7 – A GLOBALIZAÇÃO DAS ALDEIAS****Tema-problema 7.1 - Cultura Global ou Globalização das Culturas?****Apresentação:**

Este Tema-problema deve permitir analisar os vários sentidos incluídos no conceito de globalização, as etapas e os factores que contribuíram para a sua constituição. Devem ser claramente distinguidos os aspectos relativos à internacionalização da economia e da produção dos aspectos culturais envolvidos na globalização. Sempre que possível, devem explorar-se notícias de actualidade e aproveitar-se para debater diferentes perspectivas sobre o sentido da globalização.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Debater o conceito de globalização.	Através da análise de textos, comentário de notícias de actualidade e de opiniões dos alunos esclarecer o conceito de globalização.	Obras: <i>O Mundo na Era da Globalização;</i> <i>Atlas da Globalização;</i> <i>Globalização, Fatalidade ou utopia?</i>
Identificar etapas da internacionalização da economia e da produção.	Através de exemplos concretos e da análise de documentos identificar momentos de progressiva internacionalização da produção e de construção de economias-mundo.	Obras: <i>O Mundo na Era da Globalização;</i> <i>Globalização, Fatalidade ou utopia?</i>
Analisar modificações introduzidas no mundo actual pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, que contribuíram para o fenómeno da globalização.	Procurar exemplos concretos de modificações tecnológicas que contribuíram para encurtar distâncias, facilitar a comunicação e/ou criar comunidades globais. Se possível, analisar exemplos de redes mundiais de produção que utilizam intensivamente TIC.	Obras: <i>Atlas da Globalização;</i> <i>Globalização, Fatalidade ou utopia?;</i> <i>O Mundo na Era da Globalização.</i>
Identificar aspectos da globalização que correspondam a modificações sócio-culturais na sociedade actual.	Através da análise de documentos e de debate com os alunos, identificar aspectos concretos da globalização em aspectos do quotidiano, como os hábitos alimentares, o vestuário, os gostos musicais ou outros elementos culturais.	<i>VO Mundo na Era da Globalização</i> <i>Atlas da Globalização;</i> <i>Globalização, Fatalidade ou utopia?;</i>  Globalização – textos Pedagógicos (no site da ONU).

Debater diferentes perspectivas sobre o sentido da globalização.	Organizar um debate, se possível com convidados externos à escola, sobre os sentidos e perspectivas da globalização.  Elaboração de texto—síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	ONG, autarquias, empresas.
--	--	----------------------------

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Giddens, Anthony (1999), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa, Editorial Presença.

Gresh, Alain (dir.) (2003), *Atlas da Globalização*. Lisboa, Campo da Comunicação.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2004), *Relatório do desenvolvimento humano 2004: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*, Queluz, Mensagem -Serviço de Recursos Editoriais.

Rifkin, Jeremy (2001), *A era do acesso, a revolução da nova economia*, Lisboa, Editorial Presença.

Santos, Boaventura de Sousa (2001), *Globalização, Fatalidade ou utopia?* Porto, Edições Afrontamento.

### Sites na Internet

Globalização – textos Pedagógicos (no site da ONU)

<http://www.onuportugal.pt/FINAL-glob.pdf>

Relatório do Desenvolvimento Humano 2004 (em português)

[http://hdr.undp.org/reports/global/2004/portuguese/pdf/hdr04\\_po\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/2004/portuguese/pdf/hdr04_po_complete.pdf)

**Área III – O Mundo****Unidade Temática 7 – A GLOBALIZAÇÃO DAS ALDEIAS****Tema-problema 7.2 - Um desafio global: o desenvolvimento sustentável****Apresentação:**

Este Tema-problema deve ser explorado numa dupla perspectiva de que os problemas ambientais são um exemplo de questões que só podem ser resolvidas globalmente e que, se não forem resolvidos constituem uma ameaça à organização social futura.

Deverão questionar-se as diferentes envolventes do conceito de crescimento sustentável incluindo as relativas às grandes desigualdades de desenvolvimento a nível mundial. Poderão procurar-se pontes com o Tema-problema anterior.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Identificar problemas ambientais que se coloquem à escala global.	Através da análise de documentos reais (recortes de imprensa, notícias de telejornais) ou de sites na Internet, identificar problemas ambientais como o aquecimento global, o buraco da camada de ozono ou a perda de biodiversidade. Compreender o carácter global desses problemas.	Alterações no Clima de Portugal Programa Nacional para as Alterações Climáticas (PNAC)
Identificar problemas de desenvolvimento que se coloquem à escala global.	A partir da análise de documentos como os Relatórios de Desenvolvimento Humano, identificar problemas de desenvolvimento que se colocam a grande parte da Humanidade. Compreender a necessidade de atenuar os desequilíbrios de desenvolvimento a escala global.	Obra: <i>Relatório do desenvolvimento humano.</i>
Debater o conceito de desenvolvimento sustentável.	Pesquisa bibliográfica sobre o conceito de desenvolvimento sustentável. Organização de um debate com autarquias, ONG de Ambiente e especialistas, sobre o conceito de desenvolvimento sustentável.	Instituto do Ambiente – Desenvolvimento Sustentável Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável. Autarquias, ONG de desenvolvimento, outros professores da escola
Identificar o papel de organizações internacionais na procura de modelos de desenvolvimento sustentável.	Pesquisa bibliográfica sobre organizações internacionais com um papel na procura de modelos de desenvolvimento sustentável. Elaboração de um relatório.  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável UNEP - United Nations Environment Programme

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Gresh, Alain (dir.) (2003), *Atlas da Globalização*. Lisboa, Campo da Comunicação.

Marques, Viriato Soromenho (2003), Técnica, Cidadania e Globalização. Forças e limites de um relação complexa in Martins, Hermínio, *Dilemas da Civilização Tecnológica*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2003), *Relatório do desenvolvimento humano 2003 : objectivos de desenvolvimento do milénio*, Queluz, Mensagem - Serviço de Recursos Editoriais.

### Sites na Internet

Alterações no Clima de Portugal

<http://www.meteo.pt/InformacaoClimatica/AltClimaP.htm>

A Camada de Ozono em Portugal

[http://www.meteo.pt/uv/DiaDoOzono/o3\\_por.htm](http://www.meteo.pt/uv/DiaDoOzono/o3_por.htm)

Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável

[http://www.onuportugal.pt/body\\_cimeira\\_mundial\\_sobre\\_desenvol.html](http://www.onuportugal.pt/body_cimeira_mundial_sobre_desenvol.html)

Ecosfera (Jornal Público)

<http://ecosfera.publico.pt/index.asp>

Instituto do Ambiente – Desenvolvimento Sustentável

[http://www.iambiente.pt/portal/page?\\_pageid=33,32142&\\_dad=gov\\_portal\\_ia&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IA&id\\_doc=5663&id\\_menu=5330](http://www.iambiente.pt/portal/page?_pageid=33,32142&_dad=gov_portal_ia&_schema=GOV_PORTAL_IA&id_doc=5663&id_menu=5330)

(Ver também Educação Ambiental, Materiais de Apoio)

Programa Nacional para as Alterações Climáticas (PNAC)

[http://www.iambiente.pt/portal/page?\\_pageid=33,32142&\\_dad=gov\\_portal\\_ia&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IA&id\\_doc=5018&id\\_menu=68](http://www.iambiente.pt/portal/page?_pageid=33,32142&_dad=gov_portal_ia&_schema=GOV_PORTAL_IA&id_doc=5018&id_menu=68)

UNEP - United Nations Environment Programme

<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=295&ArticleID=4449&l=en>

UNESCO – Education Sustainable Development

<http://www.unesco.org/education/esd/english/sustainable/sustain.shtml>

**Área III – O Mundo****Unidade Temática 7 – A GLOBALIZAÇÃO DAS ALDEIAS****Tema-problema 7.3 - O papel das organizações internacionais****Apresentação:**

Este Tema-problema pretende dar uma ideia do papel crescente das organizações internacionais no mundo actual. Deverão caracterizar-se algumas organizações internacionais, a sua história, área de actuação e o seu papel na resolução de problemas globais.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>
Identificar organizações internacionais e as suas áreas de intervenção.	Através da análise de mapas e de textos identificar organizações internacionais, de carácter regional ou mundial, e caracterizar o seu papel no mundo actual.	Obras: <i>Atlas da Globalização;</i> <i>Globalização, Fatalidade ou utopia?</i> Globalização – textos Pedagógicos
Reconhecer o papel crescente das organizações internacionais como uma das características do processo de globalização.	Através da análise de textos e debate com os alunos de situações de actualidade, reconhecer o papel das organizações internacionais na resolução de questões globais.	Obras: <i>Atlas da Globalização;</i> <i>Globalização, Fatalidade ou utopia?</i>
Conhecer a história, estrutura e o papel da Organização das Nações Unidas (ONU) no mundo actual	Realizar um trabalho de investigação sobre a ONU, a sua história, estrutura e as suas agências especializadas. Reconhecer a multiplicidade de áreas de intervenção da ONU. Como conclusão, debater com os alunos o papel da ONU no mundo actual.	Uma introdução à ONU Centro de Informação das Nações Unidas Organização das Nações Unidas
Debater o papel futuro das organizações internacionais na resolução de problemas globais	Organizar um debate sobre globalização e o papel futuro das organizações internacionais na resolução de problemas do mundo actual.  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Uma introdução à ONU Comunidade local, organizações económicas e sociais, Organizações Não Governamentais

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Castells, Manuel (2002), *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, Vol 2. - O poder da identidade, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Gresh, Alain (dir.) (2003), *Atlas da Globalização*. Lisboa, Campo da Comunicação.

Santos, Boaventura de Sousa (2001), *Globalização, Fatalidade ou utopia?* Porto, Edições Afrontamento.

### Sites na Internet

Conselho da Europa  
<http://www.coe.int>

Centro de Informação das Nações Unidas \*  
<http://www.onuportugal.pt/index.html>

Cyberschoolbus - United Nations Global Teaching and Learning Project  
<http://www.un.org/cyberschoolbus/>

Globalização – textos Pedagógicos (no site da ONU)  
<http://www.onuportugal.pt/FINAL-glob.pdf>

Organização das Nações Unidas  
<http://www.un.org>

\* Apesar deste Centro ter sido substituído por um Centro Regional com sede em Bruxelas, o seu site Internet mantém-se activo.

### Software

Uma introdução à ONU (Apresentação em Flash)  
(disponível em <http://www.onuportugal.pt/ONU.exe>)

### **Área III – O Mundo**

## **Unidade Temática 8 – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA, DO CONHECIMENTO E DA INFORMAÇÃO**

### **Temas-problema:**

- 8.1 – Das Economias-mundo à Economia Global**
- 8.2 – Da multiplicidade dos saberes à Ciência como construção racional do real**
- 8.3 – De Alexandria à era digital: a difusão do conhecimento através dos seus suportes**

### **Apresentação da Unidade Temática:**

Esta Unidade Temática propõe uma abordagem da questão da criação de espaços cada vez mais vastos em que se partilham formas de produção económica, de informação e de conhecimento com características cada vez mais comuns.

Os três Temas-problema permitem analisar aspectos relacionados com a economia, com os principais suportes materiais da palavra escrita enquanto fonte de conhecimento, e com o saber na sua diversidade e universalidade.

### **Competências visadas:**

- Pesquisa e selecção de informação de diferentes fontes;
- Análise e compreensão de textos;
- Conhecimento dos principais suportes materiais da palavra escrita, sua história e relevância para a cultura universal;
- Organização e redacção de documentos escritos;
- Argumentação oral;
- Debate de problemas do mundo actual.

**Área III – O Mundo**
**Unidade Temática 8 – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA, DO  
CONHECIMENTO E DA INFORMAÇÃO**
**Tema-problema 8.1 - Das Economias-mundo à Economia Global**
**Apresentação:**

Este Tema-problema pretende alargar o conhecimento sobre as formas de organização da economia mundial, a sua evolução temporal e caracterização actual. Poderá partir-se de exemplos do quotidiano para alargar a análise a aspectos concretos da organização da produção e do comércio mundial. O percurso deverá passar pela análise da importância das empresas multinacionais no mundo actual. No final deverão debater-se questões de desigualdade de desenvolvimento e de exclusão do sistema mundial.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Identificar etapas da internacionalização da economia e da produção	Através de exemplos concretos e da análise de documentos identificar momentos de progressiva internacionalização da produção e de construção de economias-mundo.	Obras: <i>A era da informação: economia, sociedade e cultura; 500 Anos de Capitalismo. A Mundialização de Vasco da Gama a Bill Gates.</i>
Analisar exemplos da globalização da economia no mundo actual.	Investigar a origem de produtos de consumo diário. Analisar a origem geográfica de componentes de indústrias como a automóvel ou a aeronáutica (por, exemplo o Airbus). Elaborar quadros ou mapas com os trajectos desses componentes até à montagem final.	Obras: <i>Atlas da Globalização 500 Anos de Capitalismo. A Mundialização de Vasco da Gama a Bill Gates.</i>
Analisar exemplos da importância das empresas multinacionais e transnacionais na economia actual.	Organizar um dossier de informação sobre uma empresa multinacional. Analisar dados e mapas sobre o peso de empresas multinacionais nas trocas comerciais e na produção a nível mundial.	Obras: <i>Atlas da Globalização 500 Anos de Capitalismo. A Mundialização de Vasco da Gama a Bill Gates.</i>
Reconhecer diferenças de desenvolvimento no mundo actual.	Analisar textos dos Relatórios do Desenvolvimento Humano. Comparar indicadores que demonstrem contrastes de desenvolvimento no mundo actual.	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento <i>Atlas da Globalização</i>
Debater questões de exclusão económica e social em relação à economia actual.	Organizar um debate sobre exclusão social e desenvolvimento. A abordagem pode ser feita quer à escala nacional quer à escala global.  Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento ONG, autarquias, empresas.



## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Castells, Manuel (2002), *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, Vol 1. - A sociedade em rede, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Gresh, Alain (dir.) (2003), *Atlas da Globalização*. Lisboa, Campo da Comunicação.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2004), *Relatório do desenvolvimento humano 2004: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*, Queluz, Mensagem -Serviço de Recursos Editoriais.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2003), *Relatório do desenvolvimento humano 2003 : objectivos de desenvolvimento do milénio*, Queluz, Mensagem -Serviço de Recursos Editoriais.

Vindt, G. (1999), *500 Anos de Capitalismo. A Mundialização de Vasco da Gama a Bill Gates*. Lisboa, Temas e Debates.

Waters, Malcolm (2002), *Globalização*, Oeiras, Celta Editora.

### Sites na Internet

Globalização – textos Pedagógicos (no site da ONU)

<http://www.onuportugal.pt/FINAL-glob.pdf>

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)

<http://www.undp.org/>

Relatórios do Desenvolvimento Humano

<http://hdr.undp.org/>

Relatório do Desenvolvimento Humano 2004 (em português)

[http://hdr.undp.org/reports/global/2004/portuguese/pdf/hdr04\\_po\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/2004/portuguese/pdf/hdr04_po_complete.pdf)

Síntese do Relatório do Desenvolvimento Humano 2003

[http://www.onuportugal.pt/body\\_d\\_\\_humano\\_2002.html](http://www.onuportugal.pt/body_d__humano_2002.html)

**Área III – O Mundo**
**Unidade Temática 8 – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA, DO  
CONHECIMENTO E DA INFORMAÇÃO**
**Tema-problema 8.2 - Da multiplicidade dos saberes à Ciência como  
construção racional do real**
**Apresentação:**

Este Tema-problema analisa a complexidade da relação sujeito-mundo em diferentes pontos de vista filosóficos e apresenta a ciência como um constructo intelectual e experiencial, que influencia todas as dimensões da vida humana. Introduzindo um novo paradigma na Idade Moderna (a Revolução Copernicana), as aquisições científicas vão operando rupturas decisivas para a percepção do mundo.

Duração de Referência: **12 horas**

Objectivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação	Recursos
<p>Apreender noções sobre a complexidade do acto de conhecer, ponto de partida da problemática gnosiológica: a relação sujeito – objecto; a intencionalidade do sujeito no acto de conhecer; a sobredeterminação do sujeito por um universo incerto e ambíguo.</p> <p>Reflectir sobre a construção da realidade pelo senso comum.</p> <p>Conhecer a construção filosófica clássica sobre o acto de conhecer: Empirismo e Racionalismo como fontes possíveis de conhecimento; Realismo e idealismo como posições possíveis do sujeito perante o objecto.</p> <p>Conhecer alguns contributos das ciências contemporâneas para novas propostas gnosiológicas.</p>	<p>Observação e análise de diferentes modos de relacionamento entre um sujeito e um objecto: relacionamento mítico-mágico, relacionamento de senso-comum, relacionamento científico, relacionamento filosófico.</p> <p>A partir da leitura de textos filosóficos seleccionados, comparação entre diferentes abordagens teóricas sobre o acto de conhecer e a construção da realidade.</p> <p>Visita guiada a uma instituição científica, de forma a contactar com os objectivos, processos e produtos da investigação.</p> <p>Escolha de duas ciências com paradigmas diferenciados e comparação quanto à sua génese epistemológica, seus procedimentos metodológicos, seu valor e limites éticos e sociais.</p>	<p>Pessoas de vários níveis culturais.</p> <p>Filme: “ O crime da aldeia velha”</p> <p>Obras: <i>O Novo espírito científico;</i> <i>Introdução à atitude científica.</i></p> <p>Instituição de Ensino Superior com investigação experimental.</p> <p>Obras: <i>História da Filosofia;</i> <i>Enciclopédia Einaudi</i> vol. 41</p> <p>Professores da Escola, de duas áreas científicas distintas.</p>

<p>Compreender o conceito de Ciência e os seus pontos de referência tradicionais: ciências lógico-matemáticas; ciências natural/experimentais; ciências humanas/sociais.</p> <p>Explicar a actividade científica como forma de progressiva afirmação da razão (problemática histórico-epistemológica).</p> <p>Avaliar o valor democrático da Ciência, ou “como ninguém sabe o suficiente para ser intolerante”<sup>2</sup> (problemática político-social da Ciência).</p> <p>Conhecer a problemática ética sobre as práticas científicas e tecnológicas, nomeadamente o controle dos cidadãos, a utilização da vida animal na experimentação científica, a circulação de informação e o acesso globalizado ao poder tecnológico.</p>	<p>A partir de textos seleccionados, reflectir sobre a certeza e o paradigma da ordem aristotélica medieval; a verdade e o paradigma de crítica moderno/renascentista; o erro e o paradigma de crise da pós-modernidade</p> <p>Com base em informação recolhida on-line, debate em contexto de turma sobre: a criatividade científica e a sua conflitualidade com o poder da tradição; a tecnociência e a discussão dos limites da actuação do cientista.</p> <p>Elaboração de texto – síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Obras: <i>História da Filosofia</i>; <i>Historia de la Ciencia</i></p> <p>Sites de informação científica</p> <p>Sites de informação sobre ética e ciência</p>
--	---	--

<sup>2</sup> Karl Popper

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Bachelard, Gaston, (1982): *O Novo Espírito Científico*, Lisboa, Edições 70

Bronowsky, J. (1973): *Introdução à Atitude Científica*, Lisboa, Livros Horizonte

Santos, Boaventura Sousa (1996): *Introdução à Ciência Pós-Moderna*, Porto, Afrontamento

Popper, Karl (1982): *Conjecturas e Refutações*, Brasília, Eds. Universidade de Brasília

“Declaração sobre a ciência e a utilização do conhecimento científico (1999), Conferência mundial sobre Ciência para o século XXI: um novo compromisso”, in Paixão, Maria de Lurdes Ludovice (2004), *Problemas do Mundo Contemporâneo: colectânea de textos II*, Lisboa Editora.

“Convenção para a protecção dos direitos do homem e da dignidade do ser humano face às aplicações da Biologia e da Medicina: convenção sobre os direitos do homem e da biomedicina” (1996), Conselho da Europa, in *Diário da República – I Série A, nº 2 - 3* de Janeiro de 2001.

“Ciência e sociedade: rumo a uma nova parceria (2000), Comissão Europeia, in Paixão, Maria de Lurdes Ludovice (2004), *Problemas do Mundo Contemporâneo: colectânea de textos II*, Lisboa Editora.

Savater, Fernando (2000), *O meu Dicionário Filosófico*, Lisboa, D. Quixote.

### Filme

“O crime da aldeia velha”, dir. Manuel Guimarães, 1964

### Sites na Internet

IPATIMUP (Instituto de Patologia Molecular e Imunologia da Universidade do Porto)  
<http://www.ipatimup.pt/>

Sociedade Portuguesa de Genética  
<http://evunix.uevora.pt/~fcs/SPGenetica.htm>

Ciência Viva  
<http://www.cienciaviva.pt/>

Genoma humano  
[http://www.ornl.gov/sei/techresources/Human\\_Genome/home.shtml](http://www.ornl.gov/sei/techresources/Human_Genome/home.shtml)

Observatório de Bioética da Universidade de Barcelona  
<http://www.ub.es/fildt/bioetica.htm>

Ética e Ciência  
<http://www.bioeticaweb.com/>

Serviço de Bioética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto  
<http://bioetica.med.up.pt/>

Projectos científicos , notícias, foruns, propostas de trabalhos, agenda científica:  
<http://www.cienciaviva.pt/home/>

Portal de notícias científicas  
<http://tek.sapo.pt/ciencias/>

**Área III – O Mundo**
**Unidade Temática 8 – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA, DO  
CONHECIMENTO E DA INFORMAÇÃO**
**Tema-problema 8.3 - De Alexandria à era digital: a difusão do conhecimento através dos seus suportes**
**Apresentação:**

Este Tema-problema remete-nos para o domínio da palavra fixada nos suportes que lhe deram perenidade e permitiram a sua difusão. Entre as longínquas plaquinhas de argila e o ecrã do computador decorreram milénios durante os quais se multiplicou incomensuravelmente a informação e o número daqueles que lhe podem aceder. Gutenberg, com a sua imprensa de caracteres móveis, é o marco simbólico da democratização do conhecimento que alicerça as sociedades contemporâneas.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Compreender a importância do registo escrito na fixação e difusão do conhecimento.	Consulta de literatura especializada sobre os suportes mais conhecidos de registo escrito e seus conteúdos: as placas de argila de Uruk, os cilindros de barro mesopotâmicos, as pinturas murais egípcias, as placas de cera greco-romanas, os materiais têxteis, o papiro, o pergaminho, o papel, o ecrã.	Obras: <i>Uma História da Leitura;</i> <i>O Livro;</i> <i>Histoire du Livre.</i>
Conhecer alguns dados fundamentais da história da escrita: a cartografia da escrita que fixou e determinou a cultura ocidental; os meios físicos para a fixação das mensagens, instrumentos de escrita e conteúdos.	Pesquisa on-line sobre a Biblioteca de Alexandria, sua história e acervos antigos, a sua reconstrução e novos acervos.	Site da/sobre a Biblioteca de Alexandria;
Conhecer a importância da imprensa como meio de multiplicação e difusão do Livro: o início da Galáxia de Gutenberg.	Elaboração de um cartaz a expor na Escola com dados biográficos sobre Gutenberg e reprodução de páginas da “Bíblia das 42 linhas”.  Consulta de documentação sobre a difusão do livro impresso na Europa e em Portugal, a partir do século XVI.	Site com a biografia de Gutenberg;  Obras: <i>De Alexandria a Xanadu.</i>  <i>Os homens e os livros: séculos XVI e XVII</i>

Relacionar os meios científico-tecnológicos dos séculos XIX e XX com a difusão da informação e do conhecimento.	Análise em grupo/turma sobre as diferenças e afinidades entre um livro e um jornal, quanto às respectivas formas, objectivos, conteúdos, tratamento da informação e públicos potenciais.	Recursos seleccionados nas bibliotecas da Escola e Municipal
Caracterizar a sociedade contemporânea enquanto sociedade da informação.	Seleção de publicações periódicas em suporte on-line e comparação entre elas relativamente à facilidade de acesso à informação, qualidade gráfica e legibilidade.	Sites: centralmedia; Apontador SAPO para periódicos nacionais.
Analisar a problemática das assimetrias sociais face ao acesso aos meios e conteúdos de informação.	<p>Pesquisa junto de professores e alunos da Escola sobre hábitos e gostos de leitura.</p> <p>Pesquisa on-line na página da Biblioteca Nacional e exploração das suas potencialidades informativas.</p> <p>Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Pequeno questionário.</p> <p>Site da Biblioteca Nacional</p>

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Belchior, Maria de Lurdes (1971), *Os Homens e os Livros : séculos XVI e XVII*, Lisboa, Verbo.

Blaselle, Bruno (1997), *Histoire du Livre*, Paris, Gallimard.

Borges, Maria Manuel (2002), *De Alexandria a Xanadu*, col. Ciberculturas, Coimbra, Quarteto.

Cavallo, Gugliermo e Roger Chartier (orgs.), (2001), *Histoire de la Lecture dans le Monde Occidental*, col. Histoire, Paris, Seuil.

Eco, Humberto (1980), *O Nome da Rosa*, Lisboa, Difel

Febvre, Lucien e Henri-Jean Martin, (2000), *O Aparecimento do Livro*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Manguel, Alberto (1998), *Uma História da Leitura*, Lisboa, Presença.

McMurtrie, Douglas C. (1997), *O Livro*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

### Sites na Internet

Biblioteca Nacional

<http://www.bn.pt>

Biblioteca de Alexandria

<http://bibalex.org>

<http://educaterra.terra.com.br/>

Sobre Gutenberg

<http://www.museutec.org.br/>

<http://www.labherm.filol.csic.es/Sapanu1998/Es.Autoedition/MAC3/historia.html>

Enciclopédia Britânica

<http://eb.com/>

Dicionário Enciclopédico Verbo on-line

<http://enciclopedia.verbo.clix.pt/cgi-bin/consulta.cgi?28681>

Apontador SAPO para periódicos nacionais

<http://www.Sapo.pt/media/revistas/>

### **Área III – O Mundo**

#### **Unidade Temática 9 – A DESCOBERTA DA CRÍTICA: O UNIVERSO DOS VALORES**

##### **Temas-problema:**

- 9.1 – Os fins e os meios: que Ética para a vida humana?**
- 9.2 – A formação da sensibilidade cultural e a transfiguração da experiência: a Estética**
- 9.3 – A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual no mundo**

##### **Apresentação da Unidade Temática:**

Esta Unidade Temática aborda os valores nas suas expressões estética, ético-política e religiosa. Dá-se ênfase aos debates contemporâneos sobre teoria e prática, ética e ciência, liberdade e responsabilidade moral, estética e formação da sensibilidade.

A Unidade Temática é constituída por três Temas-problema que abordam alguns dos grandes questionamentos do Homem sobre a sua acção face à vida, à natureza e à comunicação, sobre a sensibilidade e a criação de arte, sobre a sua relação com a transcendência e com as crenças e atitudes religiosas.

##### **Competências visadas:**

- Identificação de conceitos axiológicos;
- Problematização de valores ético-políticos, religiosos e estéticos, a partir de dados fornecidos pela História pela Sociologia e pela Antropologia contemporâneas;
- Observação/audição e análise de obras de arte de épocas diferenciadas, a partir da informação teórica adquirida;
- Formação de uma sensibilidade estética em relação ao mundo natural e à arte, nas suas diversas expressões.



**Área III – O Mundo**
**Unidade Temática 9 – A DESCOBERTA DA CRÍTICA: O UNIVERSO DOS VALORES**
**Tema-problema 9.1 - Os fins e os meios: que Ética para a vida humana?**
**Apresentação:**

Este Tema-problema versa sobre os fundamentos ético-políticos das sociedades, as suas especificidades e diferenças. Procura-se, assim, conhecer as influências explícitas e implícitas desses valores e induzir o debate sobre o conceito de liberdade em diversas acepções e concretizações.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Reconhecer a determinação da vida humana – pessoal e social – por valores: a diversidade cultural como indutora da diversidade de valores; a ideia de Ética.	Seleção e exploração de artigos de periódicos e/ou programas televisivos sobre aspectos de diversidade cultural e diversidade de valores na sociedade contemporânea.	Periódicos; programas de canais especializados em História e Sociedade; programas de divulgação cultural e debate social em canais nacionais.
Reflectir sobre alguns suportes éticos da vida contemporânea: sujeito – outros; sujeito – instituições; sujeito – natureza e vida.	Seleção de textos; Debate com a participação de representantes diversificados da sociedade civil sobre democracia, liberdade, justiça e tolerância, a partir do visionamento de um filme.	Obra: <i>Ética para um Jovem</i>  Filmes: “Dancer in the dark”; “O monstro”; “Dez”.
Explicar a emergência do conceito de democracia na <i>Polis</i> grega: o lugar da ordem humana e da moral da cidadania; o mundo dessacralizante; a polivalência da palavra (o seu valor simbólico e de suporte de argumentação).	Seleção de textos.  Organização e realização de conferência/debate com elementos de organizações em prol da Liberdade	Obra: “Cântico Negro”, in <i>Poemas de Deus e do Diabo</i> ; <i>Em Busca de um Mundo Melhor</i> .  Obras: <i>República</i> ; <i>História Universal</i> ; <i>Paideia</i> .  Organizações de intervenção social, de carácter nacional e internacional (Amnistia Internacional, AMI, Fórum Justiça e Liberdade, Green Peace, Quercus)

<p>Identificar a Lei como produto da relação do homem com o divino (as teocracias) e as instituições sociais (a normatividade sufragada).</p>	<p>A partir de informação recolhida em periódicos de circulação corrente, construir um álbum de informação sobre o tema “liberdade e constrangimentos sociais e pessoais”.</p>	<p>Recursos disponíveis nas bibliotecas da Escola e Municipal</p>
<p>Contactar com momentos históricos decisivos para a construção ético-política da sociedade ocidental: a Revolução Francesa e a doutrina do Contrato Social; a Carta da Independência dos Estados Unidos; os movimentos utopistas do século XIX; os movimentos laborais e de defesa dos cidadãos, a partir do século XIX.</p>	<p>Leitura dramatizada de excertos de peças teatrais em que a decisão com fundamento em valores éticos é relevante.</p>	<p>Obras: <i>Macbeth</i>; <i>As Mãos Sujas</i>;</p> <p>Obras: <i>Contrato Social</i>; <i>A República Explicada à Minha Filha</i>; <i>Les Temps de la Responsabilité</i>.</p> <p>Sites sobre História universal</p>
<p>Problematizar modelos sociais variados que coexistem na sociedade contemporânea.</p>	<p>Visionamento de filme. Assistência a sessão da Assembleia da República ou Assembleia Municipal e elaboração de um texto de análise.</p>	<p>Filme: “Adeus Lenine”</p> <p>Assembleia da República Assembleia Municipal</p>
<p>Compreender como a complexificação das sociedades traz consigo a complexificação do sentido de liberdade.</p>	<p>Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Obras: <i>O Homem Light</i>;</p> <p><i>Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes Face às Gerações Futuras</i>.</p>

## **Bibliografia / Outros Recursos**

### **Bibliografia**

*Constituição da República Portuguesa* (2000), Cacém, Texto Editora.

*Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes Face às Gerações Futuras* (1997), Paris, UNESCO.

Machiavelli, Niccolò (1967), *O Príncipe*, Lisboa, Guimarães.

Platão, *A República* (1996) Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Rousseau, Jean-Jacques (2003), *Contrato Social*, Lisboa, Europa-América

Sartre, Jean Paul (1974), *As Moscas*, Lisboa, Presença

Sartre, Jean Paul (1974), *As Mãos Sujas*, Lisboa, Presença

Shakespeare, William [199?], *Macbeth*, Porto, Lello e Irmão.

Sófocles (1957), *Antígona*, Lisboa, Clássicos Sá da Costa

Sófocles (1957), *Electra*, Lisboa, Clássicos Sá da Costa

### **Filmes**

“Dancer in the dark”, dir. Lars von Trier, EUA, 2000

“Dez”, dir. Abbas Kiarostami, Irão, 2002

“O Monstro”, dir. Patty Jenkins, EUA, 2003

“Adeus Lenine”, dir. Wolfgang Becker, Alemanha, 2003

**Área III – O Mundo**
**Unidade Temática 9 – A DESCOBERTA DA CRÍTICA: O UNIVERSO DOS VALORES**
**Tema-problema 9.2 - A formação da sensibilidade cultural e a transfiguração da experiência: a Estética**
**Apresentação:**

Este Tema-problema introduz a problemática estética enquanto produto da sensibilidade humana socialmente contextualizada. Propõe uma reflexão sobre a arte, suas manifestações e representatividade nas culturas.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<p>Compreender a experiência estética como produto de uma relação específica do indivíduo consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade.</p> <p>Compreender a intemporalidade das manifestações estéticas e a sua diversidade no tempo e no espaço: o referencial antropológico na criação artística.</p> <p>Reconhecer o objecto artístico como expressão simultânea de fruição e compromisso com o real: a ideia de belo é polémica.</p> <p>Problematizar algumas questões no domínio da estética: o perene e o efémero; a obra única/a série; conflitualidade tradição/ inovação.</p>	<p>Preparação e realização de uma visita guiada a um museu e elaboração de um relatório.</p> <p>Preparação e realização de uma entrevista com um artista ou escritor, abordando o acto de criação.</p> <p>Análise de textos de natureza antropológica sobre o sagrado e o profano, a circularidade do tempo, as hierofanias em sociedades totémicas e comparação desses modelos com modelos extraídos de textos das grandes religiões monoteístas: o Génesis bíblico.</p> <p>Seleção de textos e imagens em histórias de arte sobre arte grega e racionalidade dos modelos; arte medieval como expressão de ligação com o divino; modernidade e valorização da pessoa, da vida urbana e das referências clássicas; Romantismo e ruptura com os cânones clássicos; o real revisitado pela arte contemporânea – a abstracção, a efemeridade do objecto, a tecnicização.</p>	<p>Museu de artes plásticas ou fotografia.</p> <p>Obras: <i>Homo Aestheticus</i>; A Definição de Arte.</p> <p>Observação de objectos de uso quotidiano, por forma a conhecer a importância crescente do design na associação do estético com o ergonómico.</p> <p>Análise documental sobre algumas correntes estéticas e sua relação com os respectivos contextos históricos.</p> <p>Obras: <i>História de arte</i>; <i>Arte e técnica</i>; <i>O nu na arte grega</i>; <i>Sobre arte, técnica, linguagem e política</i>.</p>

<p>Identificar alguns períodos significativos da estética ocidental.</p> <p>Conhecer algumas referências do discurso artístico contemporâneo: interculturalismo; arte comprometida; anti-arte; estetização do real; arte e ciência; arte e tecnologias</p> <p>Reconhecer a necessidade da formação da sensibilidade estética aplicada ao quotidiano, à intervenção no meio-ambiente e às políticas de gestão do espaço habitado.</p>	<p>Realização de um pequeno inquérito junto de um teatro ou um museu sobre os tipos de público que o frequentam: idades e habilitações escolares.</p> <p>Visita de estudo à Câmara Municipal do Concelho para observação e análise do Plano Director Municipal.</p> <p>Elaboração de texto-síntese sobre os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Obras: <i>História de arte;</i> <i>Arte e técnica;</i> <i>O nu na arte grega;</i> <i>Sobre arte, técnica, linguagem e política.</i></p> <p>Grupo de teatro local, museu local/regional</p> <p>Autarquia local</p> <p>Obras: <i>A Arte em Portugal no Século XX;</i> <i>Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento</i></p>
--	---	--

## Bibliografia / Outros Recursos

### Bibliografia

Andresen, Sofia de Mello Breyner (1992), *O Nu na Antiguidade Clássica*, Lisboa, Caminho.

Benjamin, Walter (1992), *Sobre a Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa, Relógio d'Água.

Breton, André (1966): *Manifesto do Surrealismo*, Lisboa, Moraes Editores.

Eco, Umberto (1986), *A Definição de Arte*, Lisboa, Edições 70.

*Enciclopédia Einaudi* (ver Tema-problema 1.1.).

Ferry, Luc (1990), *Homo Aestheticus*, Paris, Grasset.

França, José Augusto (1974), *A Arte em Portugal no Século XX*, Lisboa, Bertrand.

Francastel, P. [1963], *Arte e Técnica nos Séculos XIX e XX*, Lisboa, Livros do Brasil.

Gombrich, E. H. (1984), *A História de Arte*, Rio de Janeiro, Guanabara.

Janson, H. W. (1984), *História de Arte*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Taylor, Charles (1998), *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*, Lisboa, Piaget.

### Filmes:

“A Rapariga com brinco de pérola”, dir. Peter Webber, Inglaterra/Luxemburgo, 2003

“Recordando Picasso”, dir. James Ivory, Inglaterra, 1996.

**Área III – O Mundo****Unidade Temática 9 – A DESCOBERTA DA CRÍTICA: O UNIVERSO DOS VALORES****Tema-problema 9.3 - A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual no mundo****Apresentação:**

Este Tema-problema debruça-se sobre a problemática religiosa nas perspectivas teórica e prática. Fundamento das sociedades humanas, o conhecimento sobre as religiões permite compreender comportamentos pessoais e sociais e produções culturais.

Duração de Referência: **12 horas**

<b>Objectivos de aprendizagem</b>	<b>Situações de aprendizagem/avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<p>Identificar no meio local manifestações religiosas traduzidas em crenças específicas, festas, artes, usos e costumes.</p> <p>Constatar que a universalidade do fenómeno religioso compreende a diversidade de crenças e cultos: das religiões mágicas à conceptualização de Deus e da salvação.</p> <p>Problematizar algumas questões formuladas pela sociedade contemporânea: diálogo entre religiões – o ecumenismo praticado; diálogo religiões – ciência.</p>	<p>Elaboração de um guião e realização de entrevistas na comunidade sobre convicções e práticas religiosas, superstições e ritualidades.</p> <p>Seleção de textos de carácter antropológico para informação sobre padrões de cultura mágico-religiosos. Seleção de textos de livros fundadores dos monoteísmos (Bíblia, Corão). Comparação das perspectivas.</p> <p>Visita de estudo a património cultural representativo da arte sacra em Portugal.</p> <p>Audição de música sacra.</p> <p>Leitura e debate de documentos sobre a questão da tolerância/intolerância religiosa; doutrina social das igrejas; novas teologias e movimentos sociais.</p> <p>Preparação de uma sessão aberta à comunidade, com a participação de representantes de várias religiões, sobre o tema “o diálogo transversal entre religiões” ou “religião e delimitação dos valores éticos em Ciência”</p>	<p>Elementos da comunidade com intervenção de carácter mágico e de carácter religioso.</p> <p>Textos de carácter antropológico sobre padrões de cultura mágico-religiosos.</p> <p>Textos de livros fundadores dos monoteísmos (Bíblia, Corão).</p> <p>Templos, museus com património de arte sacra.</p> <p>Haydn; Haendel; Carlos Seixas, Mozart...</p> <p>Sites ecuménicos: Conferência Episcopal Portuguesa; Conferência Episcopal do Brasil para o ecumenismo; Igreja Lusitana - ecumenismo; Sinagoga de Lisboa.</p> <p>Obras: Encíclica <i>Pacem in Terris</i> <i>Nova Evangelização: perspectiva dos oprimidos.</i></p>

## **Bibliografia / Outros Recursos**

### **Bibliografia**

Barthes, Roland, (1977), *Mitologias*, Lisboa, edições 70

*Bíblia Sagrada: contendo o Velho e o Novo Testamento* (1989), Lisboa, Sociedade Bíblica.

Boff, Leonardo (1985), *Teologia da Libertação no debate actual*, Petrópolis, Vozes

Eliade, Mircea (1975), *O Sagrado e o profano: essência das religiões*, Lisboa, Livros do Brasil

João XXIII, Papa (1963), *Pacem in terris*, Lisboa, União Gráfica

Morin, Edgar (1981), *O homem e a morte*, Lisboa, Publicações Europa-América

*Sagrado Al-Corão* (1988), Tilford, Islam International Publications.

### **Filmes:**

“A Missão”, dir. Rolland Joffré, EUA, 2004;

“Palavras e Utopia”, dir. Manoel de Oliveira, Portugal, 2001.

### **Sites na Internet**

Conferência Episcopal Portuguesa:

<http://www.ecclesia.pt/>

Comissão Episcopal para o Ecumenismo e o diálogo inter-religioso:

<http://www.cnbb.org.br/ecumenismo/>

Igreja Lusitana:

<http://www.igreja-lusitana.org/Ecumenismo.htm>

Sinagoga de Lisboa:

<http://www.cilisboa.org/religion.htm>

# Consultancy Report

## Is teachers and trainers' job satisfaction fundamental to Escola Profissional Agostinho Roseta's performance?

Presenting: May 24, 2011 - 17:00

**Organizational Behavior**

Professor Ricardo Rodrigues

May 14, 2011

Group 23

Andreia Vilas Boas [9554]  
David Boquinhass [8836]  
José Louro [9583]  
Pedro Niza [9789]  
Raquel Pedro [9510]



## ***Table of Contents***

Executive Summary .....	3
Introduction .....	5
Literature Review.....	7
Method .....	13
Company and Education Sector .....	15
Sample.....	17
Results.....	25
Conclusion and Recommendations .....	35
Exhibits.....	37
References / End Notes.....	43

[Intentionally left blank]

## ***Executive Summary***

This report main aims, objectives and motivations, directed the study towards a private education school to analyse the impacts of the lack of satisfaction, which has been seen across the country, on their job performance and the link between HRM practices, social exchange relationships and job satisfaction and between job satisfaction and performance or organizational commitment. After a brief literature review, it's vital to follow a clear data collection method in order to analyse a specific organization and interpret its sample demographics and results, using SPSS software. Finally, it's appropriate to suggest some recommendations to deal with underlying problems that may exist.

Past research has been conducted to study which variables influence job satisfaction, and hence, task performance and organizational citizenship behaviors. Job satisfaction antecedents can be mainly divided into individual dispositions and organizational factors, such as social exchange relationships or HRM practices. As the object of this study is teacher's satisfaction it is important to state that the observed determinants for this theme can either be extrinsic or intrinsic and vary according to individual dispositions.

The cohesive method sustained by good communication and organization made it possible to easily collect the data. The instructions were explained to supervisors in a meeting with the school board but then, after receiving some questionnaires, a second meeting was needed to pick up some delayed questionnaires and to fix some coding errors. The 48 dyads' data was inserted in the SPSS software by a rotating pair of peers and then analysed to recommend some improvements.

"Escola Profissional Agostinho Roseta" is a state-dependent private institution that offers professional courses for students that pretend to conduct high school with a technological- and practical-oriented curriculum, targeted to a specific job. The Portuguese education sector is regulated by the Government through the Ministry of Education.

The sample has more women than men, ranging from 23 to 57 years old. Most employees are working part-time, which supports the lower income tendency. There's a considerable share of self-employed teachers with a fixed-term contract, illustrating the polemical flexibility of continuous hiring and dismissal. The majority of employees have a higher education degree and earns less than 1500€ on average per month, which two times more men than women earn. Income differences may due to the accumulation system and part-time working or due to the career progression system.

In general, employees are either satisfied or almost strongly satisfied. In fact, women, single or younger employees seem more satisfied. Also, as anticipated, full-time or self-employed workers exhibit higher job satisfaction. However, indefinite contract's workers are more satisfied. Job satisfaction can be a result of social exchange relationships or HRM practices, such that practices or psychological contracts involving security and salary better predict job satisfaction. Also, job satisfaction is a better predictor of performance, than organizational commitment. Indeed,

employees feel secure at EPAR, even if self-employed, and working with “green receipts” doesn’t seem a big issue to performance. Salary and security may nowadays contribute more to increase satisfaction than to decrease dissatisfaction as Portuguese workers’ purchasing power has decreased so much that their perceptions may lead them to think as low-income employees.

A rating bias towards high level of performance seems to exist which makes it difficult to distinguish most teachers or trainers and compare their performance. It can be reduced by training raters’ accuracy or using more sources for performance information besides supervisors/managers. It also may be advantageous to have a different performance evaluation system, especially developed to the education sector. Still, if this optimistic performance evaluation was not biased, EPAR should provide developmental opportunities to its employees. So, job satisfaction is important to EPAR’s performance.

## ***Introduction***

This consultancy report main aims are to get in contact with institutions and also measure employee attitudes and behaviours, especially regarding job satisfaction, and understand their implications for performance, that is, to analyse if there's a relationship between job satisfaction, organizational commitment, perception of psychological contract fulfilment, human resource practices within the organization, perceived organizational support and then between job satisfaction and performance, such as organizational citizenship behaviours (extra-role performance towards organization and towards co-workers) and task performance. Also, the final goal is to understand if, in fact, there is such a relationship and if there's any problem with it. In the case of noticing any problem, it's vital to see how to solve it to improve future organizational performance.

Teachers, in general, say they are not satisfied with the evaluations' model, and system, proposed by the Portuguese Education Ministry, and also with the placements' system that has been hardly criticized. So, what this report pretends to achieve is to finally understand if this situation surrounding the education system has impact on job performance. That's why the chosen theme is Job Satisfaction and how such a concept relate to other concepts as companies' human resource practices, psychological contract fulfilment, organizational support and so on... In fact, school effectiveness can depend in much more than only teachers' performance as their output is students' achievement and behavior, which, in turn, doesn't depend only on teachers but in other factors too as situations and individual dispositions.

Nonetheless, it is also very important to first approach several theories and ideas, that is, to have an organizational behavior course background, which calls for a literature review in order to understand the main concepts regarding the chosen theme and to have an accurate approach to it, which will be the basis to interpret the results of this study. In this consultancy report there was a clear data collection method that had many different stages. After picking up the group elements and the report topic; data was collected, involving 50 subordinates and five different supervisors, across the five different campus that the chosen company, "Escola Profissional Agostinho Roseta", has. In fact, the sector of private education, has been chosen specially because teachers have expressed their dissatisfaction through many strikes all over this last years, which some argue that influences their performance. Then, data was introduced into SPSS software and the data set was analysed, using the literature review main concepts. The sample demographics were described along with important results presenting the main findings in order to achieve a very useful knowledge about job satisfaction and performance and what kind of organizational factors can either motivate, or not, people and/or make them achieve a higher level of satisfaction. Relying on these report findings and conclusions, some recommendations can be made to improve subordinates' job satisfaction and underlying organizational problems.

[Intentionally left blank]

## ***Literature Review***

Many studies have been conducted in the past, in order to study the correlation between job satisfaction and job performance. The potential linkage between both gained notoriety in the 1930's as a result of the Hawthorne studies and the ensuing Human Relations Movement. Following these studies, the most influential narrative review on the subject was published by Brayfield and Crockett, in 1955, concluding the relationship between job satisfaction and job performance to be "minimal" or non-existent. A more complete research was therefore carried by Judge et al., 2001, providing a quantitative and qualitative review of this relationship. The qualitative review recognizes seven models that characterize past research on the subject. In Model 1, job satisfaction influences job performance, taking the premise that attitudes lead to behavior. A path coefficient of 0,12 has been found for this correlation. Model 2 states that Job performance causes job satisfaction, considering that attitudes follow behavior. As Lawler and Porter concluded "good performance may lead to rewards, which in turn lead to satisfaction". In Model 3, Job satisfaction and job performance are reciprocally related. Wanous found support for this model, but it depended on the type of satisfaction: for extrinsic satisfaction, satisfaction leads to performance but, for intrinsic satisfaction, it's the opposite. In Model 4, the relationship between job satisfaction and job performance is spurious and is only explained by their relationship with a third variable. Model 5 considers the relationship between job satisfaction and job performance to be moderated by other variables. The most investigated moderator is reward contingency. Another potential moderator is job-complexity or intrinsic job characteristics, as performing well in an interesting job should be more satisfying than in a repetitive job. In Model 6, there is no relationship between job satisfaction and job performance, as only a minority of the conducted studies reported a correlation between the two variables. Finally, Model 7 suggests alternative conceptualizations of job satisfaction and job performance as it gives merit to the concept where attitudes lead to performance, but only when attitudes and/or performance are re-conceptualized. Organ and Ryan's meta-analysis supports the link between job satisfaction and citizenship, finding nonzero correlations between job satisfaction and OCB. In sum, the results are inconsistent. If there is little relationship between job satisfaction and job performance, then models 1-4 can be excluded. Models 5-7 could be valid in the context of a zero or very weak correlation

In the past, two meta-analyses of the job satisfaction – job performance relationship have been made. Petty et al., 1984, concluded that "the relationship between individual, overall job satisfaction and individual job performance is stronger and more consistent than that reported in previous reviews". Iaffaldano and Muchinsky, 1985, found an average true score correlation of 0,17 between job satisfaction and job performance, concluding that the variables were "slightly related to each other". Nevertheless, this study has some limitations and, in light of these conclusions,

either Model 5 or Model 7 is valid. A mean true correlation between job satisfaction and job performance of 0,30 was then found. Results have shown that the size of the satisfaction-performance correlation was positively related to job complexity. Still, the different models of the job-satisfaction and job-performance relationship, given the qualitative and quantitative review, may be integrated (exhibit 1). Even if job satisfaction and job performance mutually influence each other, it appears quite possible that the relationship between satisfaction and performance is indirect, mediated by other variables. A great amount of affective and performance concepts have been proposed, including positive and negative affectivity, positive emotion, organizational citizenship behaviors and contextual performance. Although the relationship between employee satisfaction and job performance is no longer considered an important area of research, some authors believe that the satisfaction-performance relationship should be reconsidered by researchers (Judge et al., 2001)<sup>1</sup>.

Another study was conducted by Ostroff, 1992, with data collected from 298 schools, investigating the relationship between employee satisfaction, other job-related attitudes (commitment, adjustment and psychological stress) and organizational performance. The satisfaction and attitudes of the employees are important factors in determining their behavior and responses at work, and it is through these behaviors and responses that organizational effectiveness can be achieved. Kopelman suggested three categories of behaviors for organizational effectiveness (attachment, performance and citizenship) Organizational effectiveness is, in large part, a function of these behaviors. In Ostroff's study, satisfaction and attitudes are presumed to be one set of determinants of organizational performance for organizational design alone will not ensure organizational effectiveness - the members of the organization must behave in a manner supportive of organizational goals. Employees who are satisfied, committed and well-adjusted will be more willing to work toward organizational objectives, promoting higher levels of organizational performance. This research focuses on a different question than the other studies: whether the overall level of satisfaction or the attitudes of employees within organizations is related to organizational performance. Correlations across different performance constructs (achievement and satisfaction, turnover and student behavior) tended to be lower. Satisfactions and commitment were higher and stress was lower in private schools than in public school. Notable correlations were observed between the satisfaction and attitude measures and turnover intentions, between satisfaction and achievement test scores, between administrative performance and adjustment and between commitment and student behavior and student satisfaction (performance). In general, correlations among adjustment, stress, and organizational performance tended to be lower. Employee satisfaction made the largest contribution in explaining most of the organizational performance indexes. In addition, adjustment generally showed little relationship with organizational performance. Support was found for links between satisfaction and organizational



performance. Furthermore, some support was found for linkages between other job attitudes and performance, such that the strongest results were found for employee satisfaction and particularly strong relationships were found among satisfaction, attitudes, and turnover. These relationships were somewhat stronger than those typically observed at the individual level and so, the conclusion of many researchers that satisfaction and performance are not strongly related can be questioned (Ostroff, 1992)<sup>2</sup>.

Two schools of thought appear to dominate work on the causes of satisfaction. One view is that satisfaction is a fairly stable characteristic of individuals and may result from dispositional causes as much as from any social influence. A second view has focused on the situational context as a cause of satisfaction and has indicated that the climate of the organization, job characteristics and participation in decision making are related to employees' satisfaction. These findings imply that organizations that desire satisfied employees could either select employees with a predisposition to be satisfied or create a work environment that facilitates satisfaction, or both. Satisfaction and other attitudes were treated as predictors of organizational performance; however, it is equally likely that high organizational performance could lead to satisfaction. It could be argued that employees who are in higher performing organizations are more likely to be satisfied, committed, adjusted and less stressed than those in lower performing organizations simply because their organizations are doing well. Ostroff's study has shown strong relationships between the two areas of organizational performance, external and internal adaptation, (Ostroff, 1992)<sup>3</sup>.

Job Satisfaction can be divided into three main groups of antecedents: individual dispositions, later divided into individual differences (personality, locus of control, positive and negative affectivity, etc.) and demographics (gender, age, etc.); organizational factors (organizational climate, job characteristics and managerial practices); and, finally, interaction between individual and situational factors.

In terms of gender, some studies have shown that employee's gender has no significant effect on their perception of job satisfaction and organizational commitment<sup>4</sup> because, although women earn less than men do, they have lower expectations and hence feel just as satisfied<sup>5</sup>. Furthermore, some studies showed that about 30% of the variance in general job satisfaction was due to genetic factors, where gender is included, (Arvey et al., 1989)<sup>6</sup>. Concerning the age factor, a study about teacher's satisfaction showed that older teachers present higher levels of satisfaction than younger ones<sup>7</sup>. This fact can be explained as for older people job problems are easier to solve given their maturity and life goals while younger people are more ambitious. Other interpretation is that older people usually stand in higher hierarchical levels and seem to have reached self-actualization, the top stage in Maslow's hierarchy of basic needs. Nevertheless, organizations tend to prefer younger workers and that could reflect as insecurity for the older workers. A contrary approach says that the

amount of education and age have low or inexistent validity to predict performance and isn't usually used due to discrimination issues but is positively related with job experience<sup>8</sup>.

Job, and hence contracts, characteristics also affect job satisfaction. Self-employed workers are more satisfied with their jobs than other type of workers.<sup>9</sup> Women working full time are more likely to be satisfied at their work than women working part time. Men display an even stronger preference for full-time relative to part-time jobs.<sup>10</sup> Fixed-term workers do usually belong to the flexibility reserve of the company and thus, have less job security and opportunities. Although the majority of empirical investigations associate fixed-term workers with low levels of job satisfaction, fixed-term workers may assess the employment status more valuable than permanent workers and may even report higher levels of job satisfaction, as they are strongly motivated to achieve a permanent job in the future. Indeed, there is a positive connection between fixed-term employment and job satisfaction<sup>11</sup>. As to job characteristics, results support a strong association between job characteristics and job satisfaction.<sup>12</sup> For instance, James and Tetrick stated that satisfaction occurs after the perception of job characteristics, being the relationship reciprocal between perceptions and satisfaction<sup>13</sup>.

Additionally, some authors argue that satisfaction induces organizational citizenship behaviours (OCB). Also, performance is more than productivity; it encompasses behaviours of the job and extra-job behaviours. The concept of positive affection and its propensity to diminish psychological distance between individuals leading to extra-role attitudes is connected to organizational citizenship behaviours. Past research displays a positive relation between perceived contract fulfillment and organizational commitment or job satisfaction<sup>14</sup>. Results also support mediated associations between perceived organizational support (POS) and performance by job satisfaction. A key distinction is that work attitudes, like job satisfaction and organizational commitment, represent affective states that employees may have toward their job and organization. Thus, work attitudes have an emotional component that is in part based on the preceding perception of an event or occurrence. Similar reasoning is presented by Fasolo, who found that emotional attachment to the organization is a more proximal predictor of employee performance than perceived organizational support<sup>15</sup>. The theory of reasoned action suggests that employee affective states will lead to more positive employee work behavior. To restate, the job is the object for the attitude of job satisfaction and the organization is the object for affective commitment.

Job satisfaction has been revealed as the only significant mediator of POS and performance only when both job satisfaction and affective commitment are included in the same model<sup>16</sup>. However, the relationship between affective commitment and performance may be more complex than a linear relationship<sup>17</sup>. Job satisfaction theories suggest that employee's perceptions of job satisfaction result from an appraisal of what others are receiving from the company versus what that employee is getting. Thus, an individual difference in equity sensitivity, related to the degree to

which people vary on their level of entitlement in the workplace, may have impact. Authors suggest that the favorability of human resources management practices – job satisfaction relationship will be moderated by each employee's degree of entitlement. For recruitment and selection's HRM practices, highly entitled employees, who also had high favorability levels for the HRM practice, reported higher job satisfaction levels compared to their lower entitled counterparts<sup>18</sup>. Moreover, the perspectives of career evolution or promotion can produce satisfaction but the organization shouldn't induct the worker into unrealistic expectations, or else satisfaction may be further affected.

One important consideration to have about job satisfaction is that it may vary according to the expectations the employee had/has for the job as much as according to the available alternatives the employee has at the moment. If there are many alternatives available to an individual, then that individual is less dependent on the job. The set of potential alternatives can be governed both by extrinsic and intrinsic factors<sup>19, 20</sup>.

Nevertheless, it's also important to see that, despite what Herzberg stated, that certain factors (motivating or high-order factors) affect job satisfaction while others (hygienic factors) have impact on dissatisfaction, acting independently from each other and not allowing for individual differences that would affect individuals' responses to motivating or hygiene factors; depending on each one's ranking of needs and factors, it will be possible to understand the impact of each one (e.g. salary may be an hygienic factor for some employee and a motivator factor for another)<sup>21</sup>.

Considering that the object of this study is the job satisfaction amongst teachers at a private school, customer satisfaction, in this case represented by the student's satisfaction and results, is a valuable variable to investigate. Several quantitative analyses sustain an association between employees' satisfaction and customers' satisfaction or perceived service quality. Efficacy, for teachers, is based on their perceived ability to affect the students learning, whereas satisfaction derives from the value that teachers place on this activity<sup>22</sup>. In fact, Brunetti's research about teacher's antecedents of job satisfaction brought very interesting results, such as that the main antecedent of job satisfaction is to work with young people and to be able to cause a positive impact in the lives of the students<sup>23</sup>. The study also found that teachers were highly satisfied with their jobs and even that several teachers noted how satisfying it was to see former students who had succeeded. Indeed, almost every teacher interviewed said that he liked working with young people.

In sum, further investigation is needed about the predictors of job satisfaction as many variables are pointed to have an impact on job satisfaction. The determinants for teacher's satisfaction were found to be either extrinsic (relating to the school organizational factors) or intrinsic (referring to the classroom) and can vary according to age, gender and other individual characteristics.

[Intentionally left blank]

## ***Method***

The methods used for collecting the data were all sustained by good communication and organization within the group, which provided the group with a good sense of direction and timing.

So, the first step was to reunite the entire group and to put in words what had to be done and how it would be done. Shortly after, and on behalf of the choice of the company that would be the subject of study, "Escola Profissional Agostinho Roseta", a meeting was appointed with the school board. The school itself has 5 campuses, each in a different city, and each campus has a different coordinator who supervises its teachers. Providentially, the group managed to have a meeting with all the 5 different supervisors, right after a monthly board meeting where all of them and the school director were, in the headquarters of the school in Lisbon. In this meeting, the objectives and the timeline of the project were explained to the supervisors and the details of how to code the dyads' surveys how to deliver them back to the group were set.

Subsequently, the questionnaires were sent to each supervisor by e-mail (10 dyads, that is, 10 subordinates questionnaires and the respective supervisor questionnaire) and, between the 25th and the 30th of March, the questionnaires were already being sent back, by post mail, to the headquarters in Lisbon and later picked up by the group. Despite some minor mistakes with the coding of the questionnaires in the school in Lisbon, which included a second meeting at the headquarters to pick up some delayed questionnaires and to fix the coding errors, all the questionnaires were collected by the 6th of April.

Of the 50 surveys distributed, 48 were delivered by the subordinates while supervisors delivered them all. From the 48, only 46 were considered valid because 2 of them were answered by other type of employees rather than teachers or trainers.

Since the questionnaires were not received all at once, the group started inserting the data in the SPSS software as the questionnaires were arriving. To better split the work load, the data was inserted in the SPSS software by a rotating pair of peers, each pair filling up to ten dyads. That is, after collecting the data, the group used what it seemed to be the best choice to insert the data, by using two people at once as a simple and efficient way in order to get the job done with a secure, rapid and equally distributed method.

Altogether, the group used a cohesive method of transmitting to the school board the goals of the project and consulted the better way for the school to help in what was necessary and desired; that's why that the data set was then simultaneously analysed, using descriptive statistics, ANOVA and correlations' analysis, and the recommendations were wrote by the whole group on the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> of April.

[Intentionally left blank]

## ***Company and Education Sector***

"Escola Profissional Agostinho Roseta"<sup>24</sup>, shortly known as EPAR, belongs to "Associação Agostinho Roseta", an Association created by a group of 12 Portuguese unions (being UGT, General Workers' Union, the most active partner). It is a state-dependent private school, which means that EPAR receives subsidies from the Portuguese Government and the European Union Social Fund<sup>25</sup>. The school was founded in 1987 and has already seen more than one thousand students getting their graduation degree throughout the years. It offers about 9 or 10 professional courses for students who have finished middle school and pretend to follow a more technological- and practical-oriented secondary education curriculum. The School currently has five campuses, located in five different cities (Lisboa, Vila Real, Paderne, Crato and Castelo Branco), and an average of 150 to 200 employees, which make it possible serve nearly 600 students.

The company operates in the education sector. In Portugal, the educational system is regulated by the Government through the Ministry of Education<sup>26</sup>. The Government recognizes two ways of concluding secondary education: through the conventional way (regular secondary schools) or through the frequency of a professional course. Professional courses are provided not only by professional schools but also by regular schools. The school curriculum has the same duration as the regular secondary education curriculum, which is three years. Differently to regular secondary education schools, a professional course is organized by modules, including a professional internship and a final career aptitude test. After the course, the students finish secondary education and obtain a professional certificate (level 4 of "Quadro Nacional de Qualificações", that is, the National Board of Qualifications)<sup>27</sup>.

The professionals being studied are both teachers and trainers. In average, a Portuguese secondary education teacher has a teaching component of 20 hours a week<sup>28</sup>, which can be achieved by working under an accumulating system, that is, in different institutions. For the school year of 2008/2009, the number of teachers employed by professional schools (for the private education) was 7923, about 5% of the total of teachers employed that year.

In particular, EPAR has a wide variety of teaching background as some of them are also teachers in public schools but others are professionals working in areas or sectors related to the courses curriculum.

[Intentionally left blank]



## Sample

After selecting the valid cases, which called for rejecting two surveys, as they were not answered by teachers (a pre-requisite for this particular report), some statistics regarding 46 subordinates must be analysed. It's important to start with the analysis of some demographic statistics such as sex or nationality. The company in study is Portuguese and all the employees queered are Portuguese, although there was one that did not answer to this specific question. Regarding the gender of the respondents, there is a percentage of 67,4% of women working, corresponding to 31 employees, while the number of men at EPAR is 15 (corresponding to 32,6%).

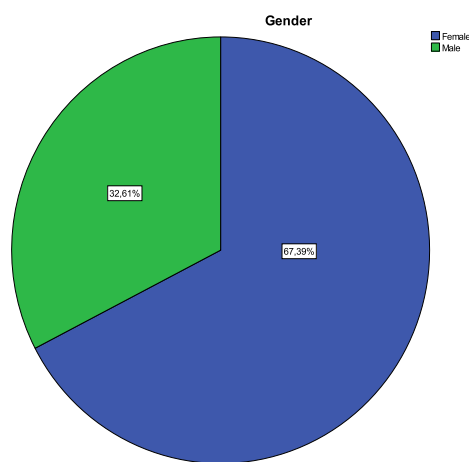


Figure 1 - Gender pie chart

Ages range from 23 to 57 years old, being 32, 34 and 37 years old the most common age, and it seems to follow, in a broad sense, a normal distribution. In fact, 68,1% is between 31 and 44 years old while 17% is under-31 and 14,9% is over-44.

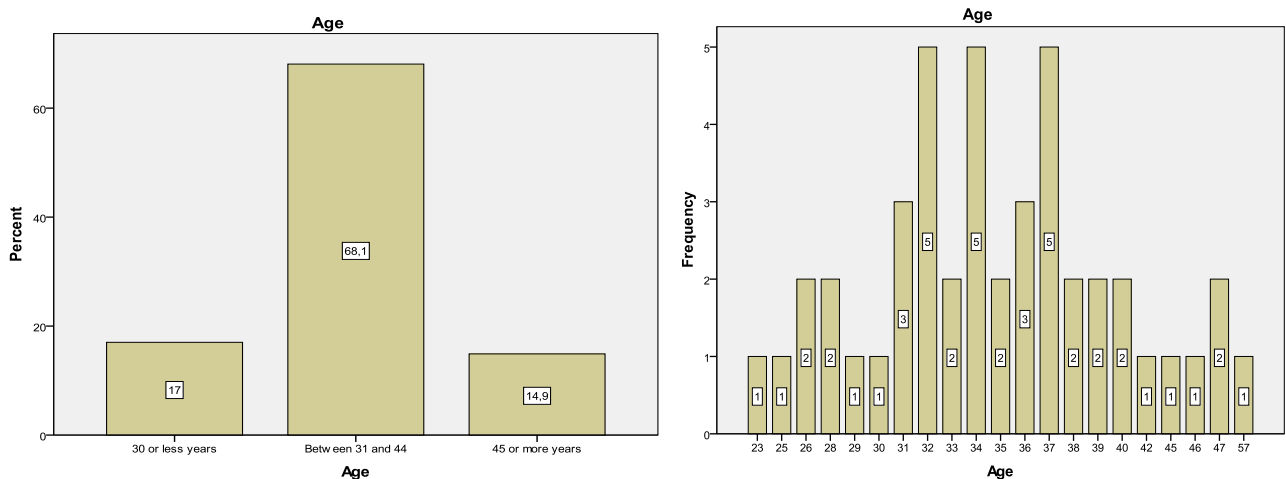


Figure 2 - Age bar charts

Another interesting fact is that the number of non-married is less than the number of married employees: 63% of the persons are married while 37% are single. On the other hand, single workers are mostly female while a big share of married employees is male as 76,5% of single workers is female and 23,5% is male while 62,1% of married workers is female and 37,9% is male. Within women, 41,9% of them is single and 58,1% is married; whereas, within men, 26,7% of them is single and 37,9% is married

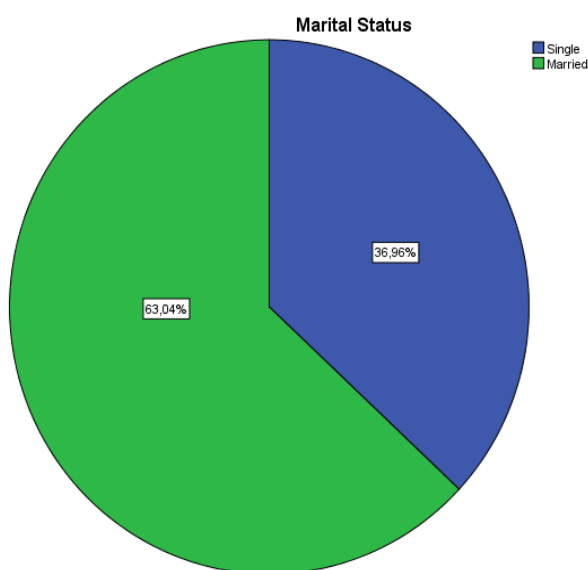


Figure 4 - Marital status pie chart

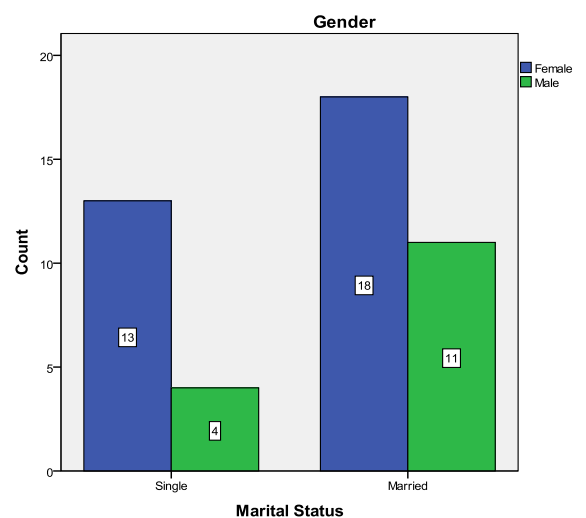


Figure 3 - Gender and marital status crosstab

The job categories distribution is quite similar, once the results gave 14 people working at a senior level, 12 at a medium level and 12 more working at other different levels, which include outside trainers and independent professionals. It's important to point that 8 employees did not answer to this question. Regarding the type of employment contract, there are some disparities: 73,8% of employees have a fixed-term contract, 14,3% have a indefinite contract, 4,8% have a contract of unspecified duration and 7,1% have other type of contract, mainly service providers It's notorious that most of the employees (31) have a fixed-term contract; in which the minimum duration is six months and the maximum, including the possibility for 3 renovations, is 3 years.

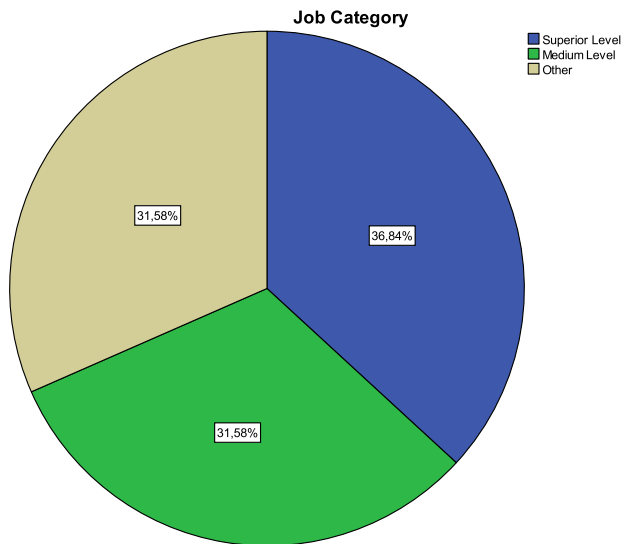


Figure 5 - Job category pie chart

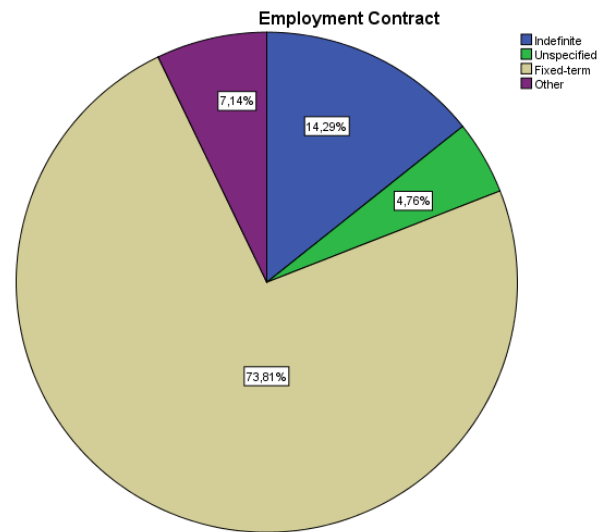


Figure 6 - Employment contract pie chart

The difference between part-time and full-time working is also an important aspect as it's possible to see that 70,5% of workers have a part-time job, which means that most of them have less workload (but also less benefits) and 29,5% are working full-time (employees work the full number of hours defined by their employer and have benefits such as annual leave, sick leave or health insurance). Workers professional situation is somewhat interesting: half of them are working on behalf of others, 42,5% are independent workers and 7,5% are self-employed; in fact, too many employees are independent workers and still they have a fixed-term contract, as the polemic case of the "fake green receipts" has being diffused across the country.

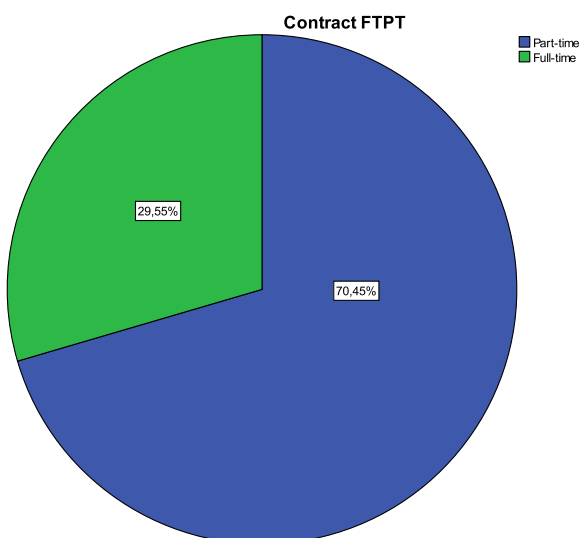


Figure 7 - Contract pie chart

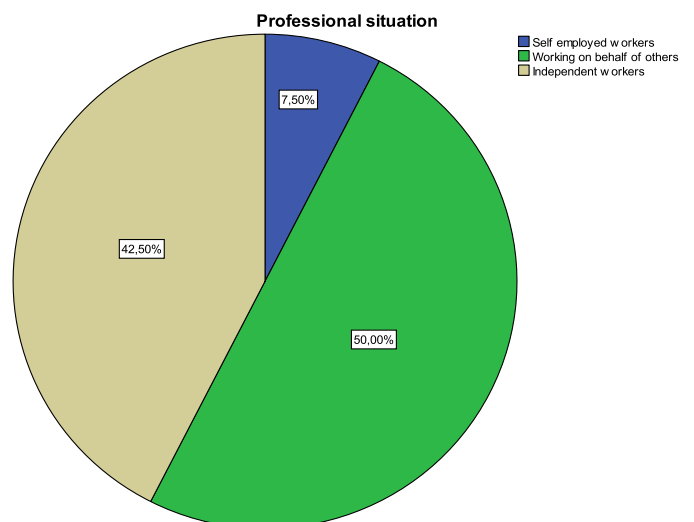


Figure 8 - Professional situation pie chart

Notice, first, that income levels represent a monthly average. Income distribution is right-skewed, so it has fewer high values and the mass of distribution is more concentrated on the left of the graph, that is, on the lower income side. The majority of the population, about 41,3%, that is, 19 subordinates, earns between 1001€ and 1500€ on average per month while 30,4%, that is, 14 subordinates, earn between 501€ and 1000€ on average per month. A slightly smaller percentage of workers, 21,7%, which is about 10 workers, even earn less than 500€ on average per month. However, the ones earning above 1501€, but less than 2000€, are indeed a small minority, 4,3%, that is, only 2 workers. Despite the tendency for lower income, there's one subordinate, which represents 2,2%, that earns above 2001€ on average per month.

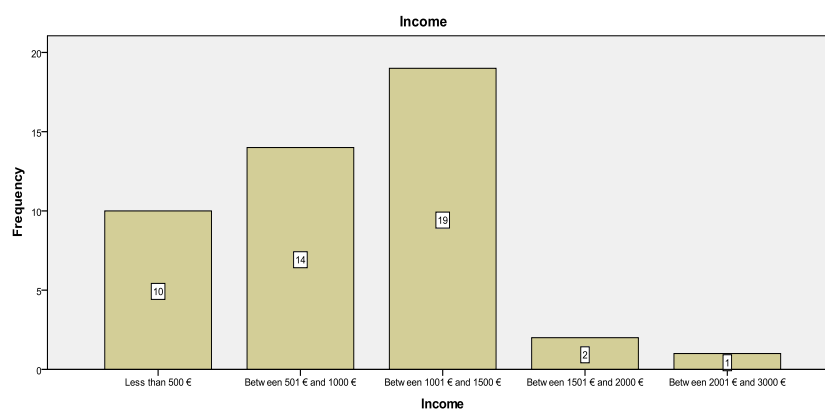


Figure 9 - Income bar chart

Not only graduate teachers exist in this school but the academic degree distribution is left-skewed, that is, the mass of distribution is concentrated on the right of the graph and has really few low values. In other words, the majority of workers have a higher degree than secondary education. Indeed, 95,7% of them, that is, 44 workers, have completed a bachelor's or master's degree but 4,3 percent didn't, 2 subordinates have only completed secondary education, which is, sometimes, the minimum requirement to be a trainer.

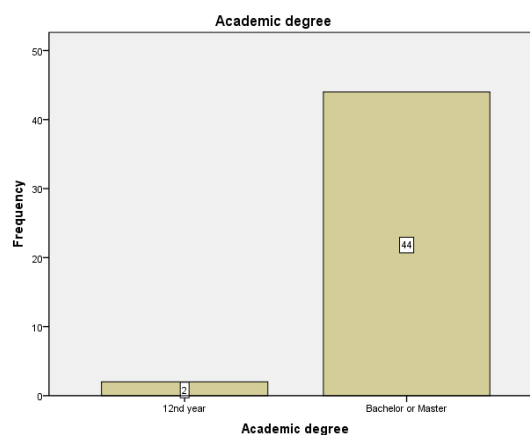


Figure 10 - Academic degree bar chart

Income can be plotted against other variables, such as gender, academic degree achievement or contract type (part- or full-time), to verify whether income distribution may be unbiased towards any group within the organization.

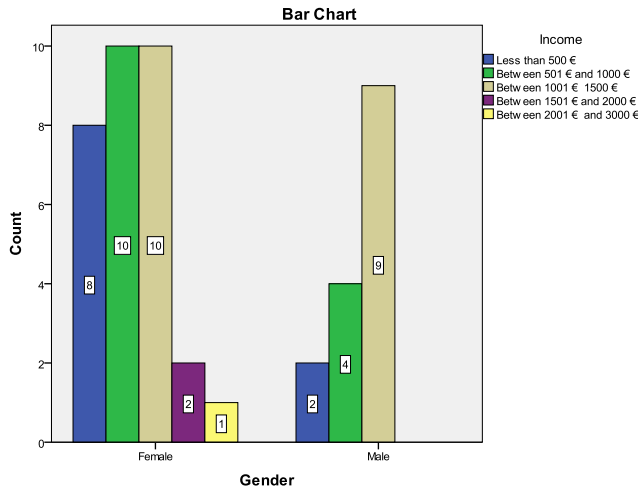


Figure 11 - Income and gender crosstab

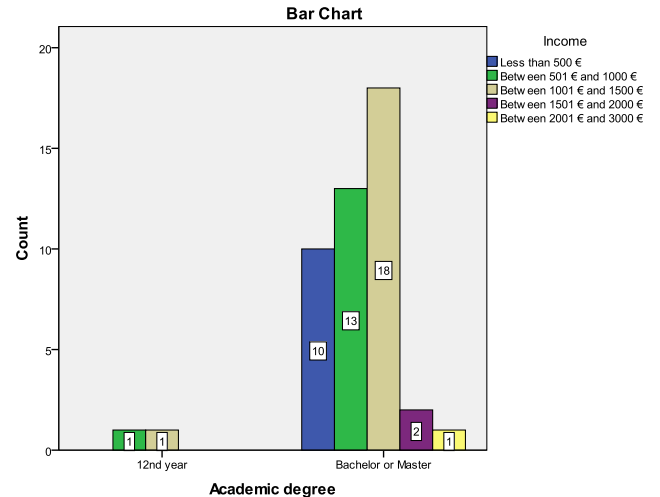


Figure 12 - Income and academic degree crosstab

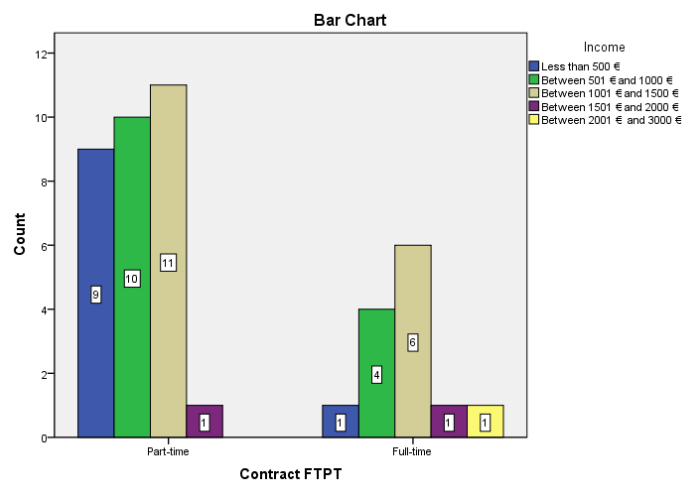


Figure 13 - Income and contract crosstab

As it's possible to see, 25,8% of women and 13,3% of men earn less than 500€. In other words, within this income level, more women earn such a low income when comparing to men, as 80% of the inquiries is female and 20% is male. Also, 22,7% of the subordinates that achieved a bachelor's or master's degree, 29% of part-time workers and 7,7% of full-time workers earn this same amount. More or less a fifth of the population, that is, 21,7%, earns less than 500€ and has a bachelor's or master's degree too.

Between 501€ and 1000€, both men and women are somewhat evenly represented, as 32,3% of women and 26,7% of men earn this. Within this income level, 71,4% of the inquiries are female and 28,6% are male. 28,3% of the population has a bachelor's or master's degree and earns this income while only 2,2% of the population only achieved a secondary education degree and got to earn the same amount. In fact, 50% of the subordinates with secondary education degree and 29,5% of the subordinates that have a bachelor's or master's degree earn this amount, which represents only 7,1% and 92,9% respectively of the subordinates within this income level, which is earned by 32,3% of part-time workers and 30,8% of full-time workers. From this, it's possible to see that having a better and higher education, even working part-time, can imply an income higher than the minimum wage.

Almost two times more men than women earn between 1001€ and 1500€, that is, 32,3% of women and 60% of men. Within this income level, 52,6% of the inquiries is female and 47,4% is male.

Higher incomes usually mean higher responsibilities or work load, such that 35,5% of part-time workers and 46,2% of full time workers earn between 1001€ and 1500€. Regarding academic degrees, there's not a huge difference in whether not having a higher education degree wouldn't allow to have such an income. In fact, 50% of the subordinates with secondary education degree and 40,9% of the workers that achieved a bachelor's or master's degree earn the same income.

Only women earn above 1501€. 6,5% of women and just 4,5% of the workers that achieved a bachelor's or master's degree earn between 1501€ and 2000€. As it was already possible to see, few people earn such an income; only 3,2% of part-time workers and 7,7% of full-time workers earn this. Even fewer employees, than in the 15001€-200€ income level, get to earn the "top salary"... 2,3% of workers with a bachelor's or master's degree, that, in fact, also have a full-time contract (7,7% of full-time workers), earns between 2001€ and 3000€; this represents 3,2% of women working in this organization and, in turn, 2,2% of all population.

Curiously, there isn't any man earning over 1501€ and, looking at the statistics, to have such an income it's required to have at least a bachelor's or master's degree. Also, being a full-time worker suggests higher income, as it was expected. These differences among all workers, regarding their monthly average income, may arise from the fact that some of them work under an accumulation system, that is, they work in several organizations so they only work a couple of hours per week in EPAR and, hence, they earn less, comparing with the board of the school or other employees that may work full time. Another difference may be due to teachers career progression system as seniority calls for higher salaries.

It's important to relate employees' professional situation with the type of contract they have and this with income. Results show that if an employee as a fixed-term contract he can be any type of worker (self-employed, on behalf of others or independent). Only when the contracts are of unspecified duration or indefinite, employees are working on behalf of others. The relationship

between income and type of employment contract is also relevant; workers with contracts of unspecified duration receive less than 500€, persons with indefinite contracts receive more than 1000€ (some of them receiving between 2001€ and 3000€), and, finally, a higher percentage of workers, with fixed-term contracts, receive all type of wages until 2000€. The most common situation is a fixed-term contract, it covers any professional situation and gives them the opportunity to receive any wage until 2000€, while allowing the organization to have a trial period to understand whether it's indeed necessary to keep or dismiss any of the teachers.

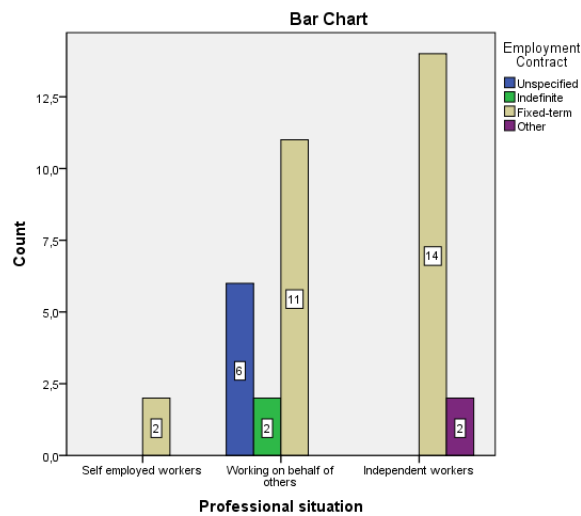


Figure 14 - Employment contract and prof. sit. crosstab

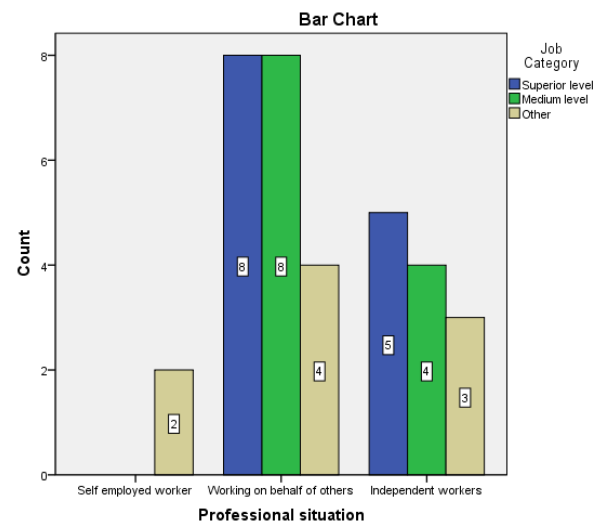


Figure 15 - Job category and prof. sit. crosstab

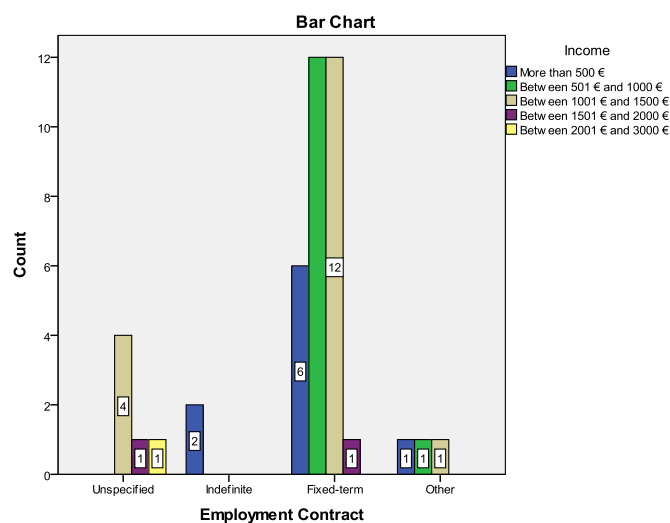


Figure 16 - Income and employment contract crosstab

It is also possible to see that workers who are self-employed work only on part-time, usually because they're outside trainers or other industry's professional. The remaining employees working on part-time are equally distributed between 'on behalf of others' and 'independent workers', in which both cases there are also full-time workers although there is a much higher percentage of full-time employees working on behalf of others. Employees working as self-employed are not part of the senior neither of the medium levels, because these board levels are mainly represented by employees working on behalf of others and independent workers. In fact, it's possible to see a higher percentage of employees working on behalf of others, than other professional situations, at the board level (senior and medium).



## Results

To understand whether social and cultural, especially when there's still some worldwide controversy about age and gender discrimination, and if having family-oriented employees can have impact on job-attitudes or performance. In fact, this is outside firm's control but is it possible that different people may behave differently according to their lifestyle or demographics characteristics?

Also, in the past couple of years, education sector employees have hardly criticized precariousness, instability and "recibos verdes" (green receipts). The "fake green receipts" appeared from the situation of having a fixed-term contract and being self-employed. Is that a big deal in the private education sector? Does it harm job satisfaction or other job-attitudes? How and through which variables? Does this, in turn, affect job performance? Why?

Precarious nature of part-time work (and consequently working under accumulation systems), of unspecified duration or even fixed-term contracts and of being self-employed, which usually means using "green receipts", has been argued publicly as a reason of the wide dissatisfaction. According to Herzberg theory, employees may even be dissatisfied regarding some aspects and still satisfied with their job. It's vital to understand if job security (opposite to precariousness) is a high-order need or merely a hygienic need. If it's a high-order need, the ones working part-time, with unspecified duration or even fixed-term contracts and being self-employed, they should present smaller levels of satisfaction. If it's considered a hygienic need, job satisfaction may not be dependent on that because it will only affect job dissatisfaction.

### *Job Satisfaction and Performance*

Statistics						
		Job Sat.	Extra-role performance towards org.	Extra-role performance towards co-workers	Task Performance	Self-rated Performance
N	Valid	47	48	48	44	48
	Missing	3	2	2	6	2
Mean		4,3972	4,1068	4,0833	4,3106	4,3403
Median		4,6667	4,0000	4,0000	4,3333	4,1667
Mode		5,00	3,88	5,00	5,00	4,00
Std. Deviation		,60449	,53841	,69110	,69846	,44291
Skewness		-1,143	-,018	-,201	-1,612	,415
Kurtosis		1,140	-,861	-,643	3,708	-1,285
Minimum		2,67	3,00	2,63	2,00	3,67
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Table 1 - Descriptive statistics

The data for the job satisfaction descriptive statistics was collected from 47 of the 50 inquired teachers, as three of them refused to answer the questions related to the subject. The scale ranged from 1 to 5 (strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree and strongly agree). Job satisfaction mean value shows that the average of EPAR's teachers is strongly satisfied with their job. The median and the most frequently observed value (mode) show that teachers are almost strongly satisfied. This is a very positive outcome, as a great share of EPAR's workers seems to be extremely satisfied with its job. The low value of the standard deviation indicates that job satisfaction values are clustered closely around the mean. The negative skew shows a left-skewed distribution (asymmetric), meaning that the mass of the distribution is aggregated on the right side of the figure and, therefore, the bulk of the values are higher than the mean, as what was already said about the majority being satisfied. As it can be perceived by the Kurtosis value, job satisfaction is not a normally distributed variable. The maximum value of job satisfaction is extremely optimistic (5,00) as well as the minimum (2,67), slightly below neither satisfied nor unsatisfied.

Organizational citizenship behaviors were evaluated by the supervisors. Teachers are more likely to have citizenship behaviors towards their colleagues than towards the company. Values are clustered closely around the mean and the distribution is left-skewed and non-normal for both variables. The maximum value is the same for the two variables of extra-role performance but the minimum value for extra-role performance towards co-workers (2,63) is lower than towards organization (3,99). Extra-role performance towards organization results show that EPAR employees are highly dedicated to the organization but the maximum value is indeed 5,00. Although extra-role performance towards co-workers' mean is positive, the mode is quite low (3,88).

The data for Task Performance Results was collected from 44 teachers, with 6 of them not answering the related questions. Supervisors have ranked teacher's performance as a very good performance. The standard deviation indicates a high aggregation of the values around the mean. The teacher's performance is pretty well rated (around 4,00), being most teachers rated as perfect and high standards performers. The left-skewed and non-normal distribution shows that the values are clustered on the right, on the upper part of the scale. Curiously, self-rated performance is somewhat consistent with supervisor's ratings but teachers' average rating is lower. However, contrary to the other variables studied, especially task performance, this one is right-skewed, meaning that the values are grouped on the left side and therefore, under the mean. Although the maximum value of self-rated performance equals the maximum value of task performance, the minimum value is strongly higher as employees usually don't rank them as under-performers.

### *Anova - Satisfaction differences between groups*

Regarding job satisfaction, it's important to see if there are differences between groups in several of categorical variables. Even though there is no significant variance and these results can't

be generalized to all population, this sample has almost all teachers and trainers from EPAR, so the differences may indeed matter.

Single people have a higher mean value, which is closer to strong satisfaction, than married people that are still satisfied. Once again these mean values range from slightly over satisfaction to near strongly satisfaction. Both women and men's satisfaction mean values are closer to satisfaction, being the difference somewhat small. Young employees (20-30 years old) present the higher mean value and seem almost strongly satisfied. However, when looking to the other two groups of ages (between 31-44 and 45-70), they present smaller mean values but still closer to satisfaction.

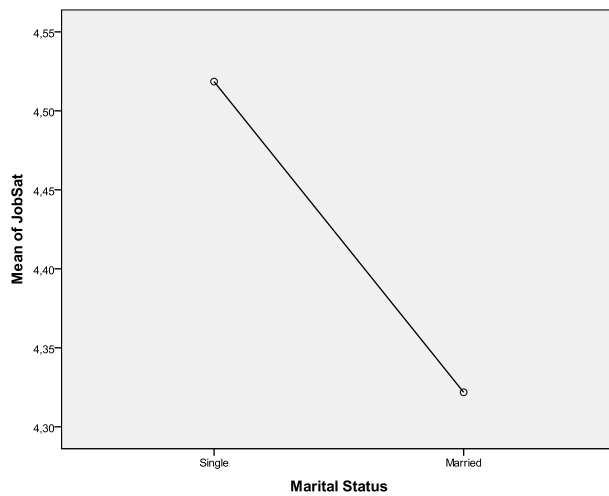


Figure 17 - Job satisfaction and marital status

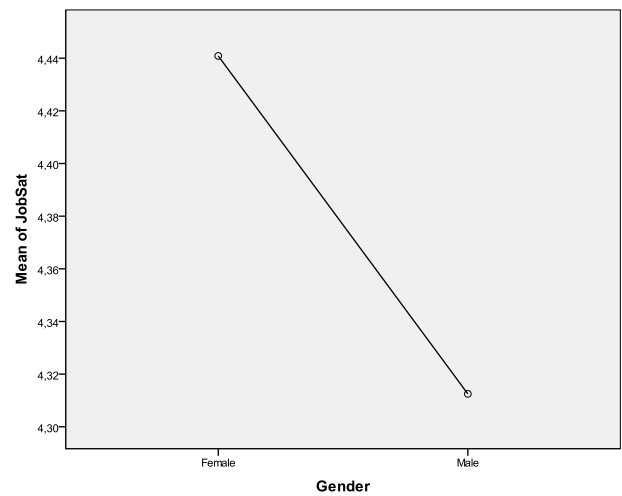


Figure 18 - Job satisfaction and gender

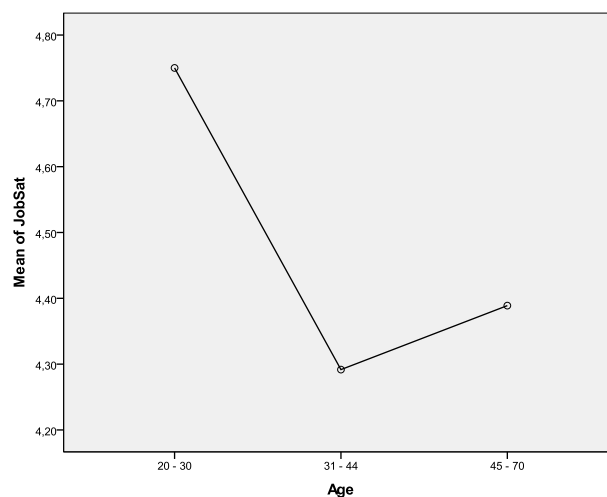


Figure 19 - Job satisfaction and age

Employees with indefinite contracts have the higher mean value of job satisfaction so they are closer to be strongly satisfied while employees with fixed-term and “other” contracts are slightly less satisfied. Also, employees with unspecified duration contracts have the lower mean value but

are still satisfied. Full-time teachers have a higher mean value than part-time teachers so they're near being strongly satisfied while the ones working part-time are also somehow more than satisfied. Thus, both are between satisfied and strongly satisfied. Self-employed teachers or trainers have an higher mean value while employees working on behalf of another have a smaller mean value; thus, self-employed are closer to be strongly satisfied whereas the ones working on behalf of another are just a little more than satisfied.

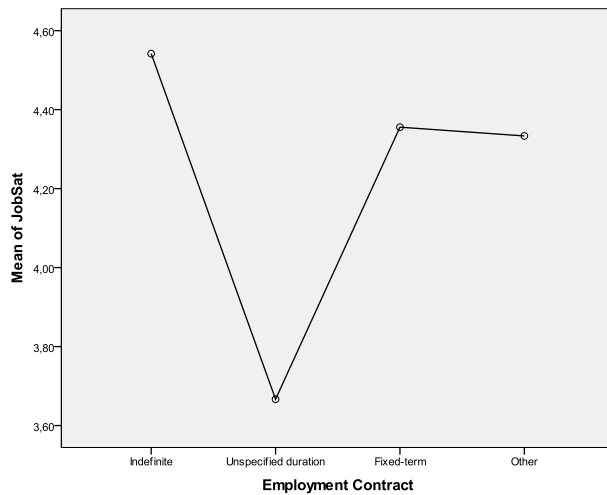


Figure 20 - Job satisfaction and empl. Contract

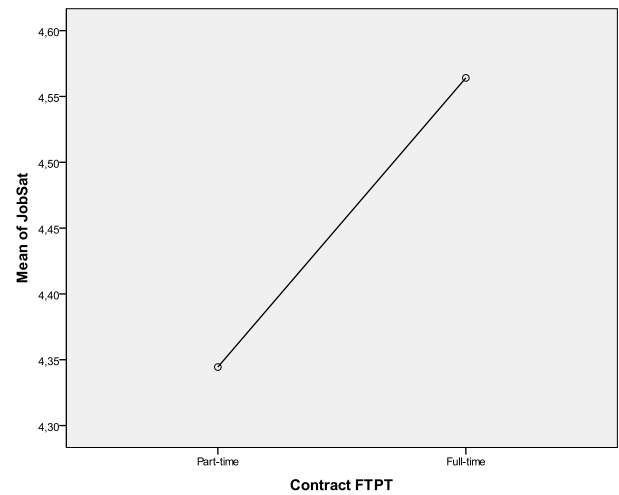


Figure 21 - Job satisfaction and contract

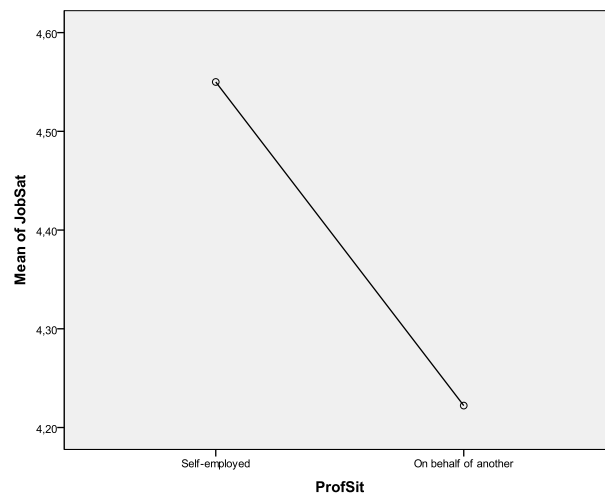


Figure 22 - Job satisfaction and professional situation

In fact, there was not a single group, from any of the variables, that seemed to present a job satisfaction level inferior to neutral, neither satisfied nor unsatisfied. Despite different levels of satisfaction, it's then possible to conclude that overall employees are either satisfied or almost strongly satisfied. Nonetheless, it's curious to see that self-employed or younger employees are more

satisfied than the others but then employees with an indefinite contract are also more satisfied. At least, so far, the “Geração à Rasca” mote didn't have such an impact here. It may seem a contradiction but it's not. When considering their contract type, precariousness and security may become a high-order need, so then the ones having a contract with unspecified duration may find it less secure as they can be dismissed more easily when needed and so they feel less satisfied.

On the other hand, the majority of self-employed workers that feel more satisfied are the ones that can be called the “real green receipts”. After checking this reality with EPAR<sup>29</sup>, it was told that some of those employees working as self-employed are also working part-time and are professionals of other industries, who turned down the offer to work on behalf of EPAR. So, if they want to remain self-employed it is because security is not a big issue for them and it's rather an hygienic than an high-order need. But, then, the ones working full-time are usually the ones with indefinite contracts and that's why they seem more satisfied than part-time employees.

## *Correlations*

### *Antecedents of job satisfaction*

Some of these correlations (exhibit 2) may have indeed occurred by chance because the correlation is not significant and so it can't be generalized, once again, to the population. Nonetheless, whenever a correlation is statistically significant, that is, that a particular correlation found in the sample can be generalized to all the population being studied with either 0,001 or 0,005 probability it didn't occur by chance, it will be called a genuine correlation. The Pearson correlation coefficient (“r=”) indicates the level of correlation between two variables, which can be weak (between 0,1 and 0,3), moderate (between 0,3 and 0,5) and strong (higher than 0,5).

Organizational factors such as psychological contract fulfilment, perceived organizational support and managerial practices (HRM) may be predictors of Job satisfaction which, in turn, may lead to Task performance and organizational citizenship behaviors (extra-role performance towards co-workers or organization) or organizational commitment.

As it was already said, organizational factors are antecedents of job satisfaction, including the organizational climate, job characteristics and managerial practices. In fact, HRM practices may be related to several factors such as salary, security, growth or responsibility, which can have different importance to different employees and, being ranked differently as hygienic or high-order needs and hence having different correlations with job satisfaction (exhibit 3).

There's a weak correlation between job satisfaction and the timeliness of appraisals, feedbacks and communications, such as being subject to a formal performance appraisal at least

once a year ( $r=0,173$ ) and having a regular performance appraisal feedback ( $r=0,243$ ) or regular formal communication about EPAR's objectives, strategies and results ( $r=0,252$ ). Furthermore, EPAR's employees also need to be able to participate in order to be satisfied; job satisfaction is also correlated with the opportunity to appeal against decisions that affect their work and career, such as performance appraisal, ( $r=0,111$ ). In fact, employees don't want managers just to "tell-and-sell", as job satisfaction is also correlated with the opportunity to participate in their job design or redesign ( $r=0,18$ ), including its procedures and processes, and with the opportunity to be involved in formal processes of participation ( $r=0,171$ ), such as quality improvement teams or problem-solving groups. Performance appraisal may have developmental purposes and lead to practices such as training and development, which are important practices, despite the weak correlation between job satisfaction and training in areas directly related ( $r=0,221$ ) or not directly related ( $r=0,267$ ) to each employee's function.

There's a genuine positive relationship between job satisfaction and salary or security issues, as there's a moderate correlation between job satisfaction and job security ( $r=0,463$ ) and also between job satisfaction and the opportunity to be promoted to positions with more responsibilities or higher wages ( $r=0,431$ ). Despite that, job security and promotion opportunities only account for 21,4% and 18,6%, respectively, of the variation in job satisfaction. On the other hand, there's almost no correlation between job satisfaction and flexibility practices ( $r=0,055$ ), such as scheduling flexibility.

Nonetheless, job satisfaction and external equity focus comparisons, that is, perception of being well-paid when compared to what other employees in other organizations are paid for doing identical work, are weakly and positively correlated ( $r=0,186$ ), while job satisfaction is negatively correlated with the perception and visibility of status' differences between employees' groups ( $r=-0,114$ ), that is, as more differences they perceive, even if they exist or not, less satisfied they will be. It doesn't mean, however, that salary and equity are not too important to job satisfaction, but rather that the focus is more internal than external; EPAR's employees are more concerned with equality or equity when comparing to their co-workers than to workers in other organizations.

In addition, job satisfaction is negatively correlated, even if barely, with the possibility of working with teams that have background diversity ( $r=-0,055$ ), which can arise from the perception of internal differences. This internal comparison may be extended to other areas such as recruiting and selection. Current employees exhibit more job satisfaction when they perceive that EPAR submits potential employees to structured interviews with questions related to their professional experience, being the same to all candidates, as both are positively correlated ( $r=0,287$ ).

After all, despite all weak correlations among such a variety of practices, there's a considerable, still moderate, positive relationship between job satisfaction and HRM practices ( $r=0,346$ ), specially the quantity, that is, the total number of practices that employees perceive EPAR is pursuing. In fact, 12% of the variation in job satisfaction can be explained by this genuine

correlation but the remaining 88% of the variation in job satisfaction won't be explained by HRM practices and still needs to be explained.

Besides HRM practices, social exchange relationships, such as perceived organizational support or the perceived psychological contract fulfilment, which may be related to the organizational climate, that is, to the work environment characteristics perceived by the employees, may influence EPAR's employees' behavior.

Psychological contracts may result in reactions with different levels of intensity depending on whether the employee thought it was an EPAR's obligation or promise or if they just expected (or not) the organization to comply with certain contract, even if not established by EPAR, and it was unfulfilled in the end. Whenever there's the expectation of some "promise" being fulfilled and it's in fact fulfilled by the organization, job satisfaction may increase. Supposing some employee didn't expect a certain action, his job satisfaction may not be affected; employees have to expect it and then, depending on whether such contract is fulfilled or not, his job satisfaction may increase (exhibit 3).

Some psychological contracts may be somehow relative to HRM practices. Indeed, there's a moderate and genuine correlation between job satisfaction and when employees expect and receive feedback and information on their performance ( $r=0,352$ ) or a fair level of payment ( $r=0,399$ ). In fact, pay is once again related to satisfaction as job satisfaction is moderately correlated with the psychological contract of having an attractive benefits package ( $r=0,318$ ) and, to some extent, it's also weakly related with the fulfilment of promotion opportunities promises ( $r=0,247$ ). Still, development and communication continues to be important too as job satisfaction is considerably moderate related to when EPAR promises training and development opportunities and comply with that ( $r=0,476$ ). It's also weakly correlated with open and bilateral communication expectations being fulfilled ( $r=0,268$ ) and the recognition of new or innovate ideas, whenever promised, ( $r=0,273$ ).

Job characteristics may affect job satisfaction and there's a genuine and strong correlation between job satisfaction and having the promised interesting work ( $r=0,521$ ). In addition, when employees expect EPAR to comply with the promise it won't demand any unreasonable task, job satisfaction may also increase if EPAR indeed comply with that, as both variables are weakly correlated ( $r=0,149$ ). Safety and security seem to remain very important to EPAR's teachers and trainers as job satisfaction is moderately, but genuinely, related with workplace safety promises being fulfilled and weakly correlated with the employment security being assured, whenever promised, ( $r=0,246$ ). At last, but not least, job satisfaction exhibits a genuine and moderate correlation with organizational climate promises being fulfilled, such as a pleasant working environment ( $r=0,353$ ) and fair treatment ( $r=0,309$ ).

In general, there's a positive and moderate relationship between job satisfaction and psychological contract fulfilment ( $r=0,367$ ), while there's a genuine and strong relationship between job satisfaction and perceived organizational support ( $r=0,612$ ), such that the employees that perceive more organizational support or psychological contract fulfilment exhibit more job satisfaction. So, perceived organizational support and psychological contract fulfilment account for approximately 37,5% and 13,5%, respectively, of the variation in job satisfaction. Actually, perceived organizational support and psychological contract fulfilment are genuinely and strongly correlated ( $r=0,848$ ), so each one accounts for 71,9% of variation in the other one. So, the relationship between either one and job satisfaction may not be so accurate, because it's necessary to take into account the influence of each one to have a pure measure of the relationship between job satisfaction and either perceived organizational support or psychological contract fulfilment. However, for simplicity, these correlations found will be assumed.

### *Outcomes of Job Satisfaction*

So far, it's possible to see that job satisfaction acts as a mediator between its antecedents, such as perceived organizational support, HRM practices or psychological contract fulfilment and performance but organizational commitment may be an outcome of job satisfaction and simultaneously an antecedent of performance. Organizational commitment is positively correlated with Job satisfaction ( $r=0,755$ ) and there is a less than .001 probability it would have occurred by chance. Hence, we can have confidence that the relationship between these two variables is genuine. Although job satisfaction is highly correlated with organizational commitment, it only accounts for 57% of variation in organizational commitment.

Organizational commitment is positively but barely correlated with task performance ( $r= 0,081$ ). Also, it's weakly correlated with organizational citizenship behaviors, such as extra-role performance towards co-workers ( $r=0,134$  and  $r=0,062$  when controlling for job satisfaction) and towards organization ( $r=0,215$  and  $r=0,032$  when controlling for job satisfaction). In fact, it accounts for a really diminished variation, even less when controlling for job satisfaction effect, in performance and, hence, job satisfaction is a better predictor of it. This may arise from the fact that organizational commitment and perceived organizational support are strongly correlated ( $r=0,858$ ).

Indeed, job satisfaction is correlated with organizational citizenship behaviors, as extra-role performance towards co-workers and towards organization. There's a positive relationship between job Satisfaction and extra-role performance towards organization ( $r=0,117$ ) and between job satisfaction and extra-role performance towards co-workers ( $r=0,145$ ), but still both weak, such that job satisfaction only accounts for 1.3% of the variation in extra-role performance towards organization and for 2.1% of the variation in extra-role performance towards organization.



Nonetheless, extra-role performance towards organization and extra-role performance towards co-workers present a genuinely positive relationship, as a result of a very strong correlation ( $r=0,874$ ). Consequently, extra-role performance towards organization accounts for 76.4% of the variation in extra-role performance towards co-workers, and vice-versa. This may conclude that in fact job satisfaction may account for less than it was predicted of the variation in each extra-role performance.

Still, task performance is also a genuinely and positively related with extra-role performance towards organization ( $r=0,602$ ) and with extra-role towards co-workers ( $r=0,791$ ). Even though there's a strong correlation between both, the extra-role performance towards organization and towards the organization only account for 36.2% and 62,6%, respectively, of the variation in task performance. In fact, since there is less than .001 probability that a correlation coefficient this big would have occurred coincidentally, we can be sure that the relationship between task performance and these other two variables is genuine. In addition, job satisfaction and task performance are also positively related but with a weak correlation ( $r=0,216$  and  $r=0,256$  when controlling for organizational commitment), which may be higher when controlling for organizational citizenship behaviors and organizational commitment ( $r=0,397$ ), such that job satisfaction accounts for just 4.7% (or 15,76%) of the variation in task performance.

[Intentionally left blank]

## ***Conclusion and Recommendations***

Even if some studies argue that gender has no significant effect on job satisfaction, others say it does. In fact, women seem more satisfied than men. Even if age is not usually studied, due to discrimination issues or contrasting findings, younger employees seem more satisfied, which may be due to the fact that job satisfaction usually drops with years of experience, even when some studies argue that older people are more satisfied as job problems aren't that problematic given their maturity, different life goal, less ambition and demanding terms. As satisfaction may result of the evaluation done by people regarding their job and their life in general, differences in job satisfaction between married or single employees may indeed occur and be a reflex of other life considerations. Also, as it was anticipated, full-time or self-employed workers are more likely to exhibit higher job satisfaction than part-time workers or employees on behalf of another. However, fixed-term contract's employees aren't more satisfied than indefinite contract' workers, despite being more satisfied than the remaining employees.

From all job satisfaction antecedents, and according to what was already expected from the literature review, Social exchange relationships (perceived organizational support and psychological contract fulfilment) and HRM practices may be good predictors of Job satisfaction, such that they account for 12%, 37,5% and 13,5%, respectively, of the variation in job satisfaction. The most considerable issues were practical factors, such as salary and security, and further developmental opportunities, more on an internal rather than external comparison basis. Still, meaningful and pleasant work or work environment is also important to their job satisfaction. High-order needs seem to be somewhat mixed, survival with self-actualization needs, contrary to some studies argued that. Consequently, job satisfaction may lead to task performance and organizational citizenship behaviours (extra-role performance towards co-workers or organization) or organizational commitment, which is an outcome of job satisfaction and simultaneously an antecedent of performance too. Nonetheless, job satisfaction is better than organizational commitment when predicting performance. But still, job satisfaction only accounts for 1.3% of the variation in extra-role performance towards organization, for 2.1% of the variation in extra-role performance towards organization and for 4.7% (or 15,76% when controlling for organizational commitment) of the variation in task performance.

Relating practical factors, such as salary and security, with job satisfaction may be a reality nowadays, due to the current economic crisis, as both factors won't contribute anymore to decrease dissatisfaction but instead to increase satisfaction. In fact, even if teachers and trainers are not poorly paid, Portuguese workers' purchasing power has decreased very much and their perceptions may lead them to think as a low-income employee. Still, in general, employees are either satisfied or almost strongly satisfied. Nonetheless, it's curious to see that self-employed or younger employees

are more satisfied than the others. So far, the “Geração à Rasca” mote didn't have such an impact here. Some employees working as self-employed turned down the offer to work on behalf of EPAR; if they want to remain self-employed it is because security is not a big issue for some or that “green receipts” doesn't seem so unsafe at all; they feel that EPAR gives them security anyway and that's why they are satisfied.

The leniency error, a distributional tendency of raters to use the upper scale when rating, or the halo error, when a positive aspect influences all other aspects rating, may indicate some rating bias towards high level of performance, which may be due to lack of rater's training or experience or appraisal politics. This makes it difficult to distinguish most teachers or trainers and compare their performance. Sometimes, raters distort ratings because they are reluctant to rate employees as under-performers or they rate them in order to achieve personal or company goals, which is more likely to occur when that supervisor is somehow accountable for that employee. It's of course impossible to completely eliminate it but it can be reduced by training raters so they are more accurate and reduce errors or choosing a 360-degree or multisource performance evaluation, using more sources for performance information besides supervisors/managers due to this profession nature, in order to measure performance in a more accurate and effective way. Self-rate performance, as shown before, doesn't seem to be inflated so it may also be valuable, in addition to having teachers being evaluated by their students (something that is already done in some schools). In fact, working with students has been seen as one of the prime antecedents of teachers' job satisfaction, especially due to the belief on having positive impacts on students' lives and the enjoying what they do, as they aim to achieve self-actualization. It also may be advantageous to have a different performance evaluation system, especially developed to the education sector, as performance measures may be far more complex than in other sectors.

Nonetheless, if this optimistic performance evaluation was not biased and the majority of the employees are indeed solid performers, with high ability and motivation, these findings should not be ignored and EPAR should provide them developmental opportunities, without induct them into unrealistic expectations, or otherwise EPAR may then contribute to a decrease in satisfaction levels.

In Conclusion, it can be argued that job satisfaction is somewhat important to EPAR's performance, despite a weak correlation as it isn't the only predictor of performance. So, in a certain way, the employees' minority that is not strongly satisfied won't harm EPAR's performance so much but they indeed perform better when more satisfied.

Exhibits

Exhibit 1 - Integrative Model

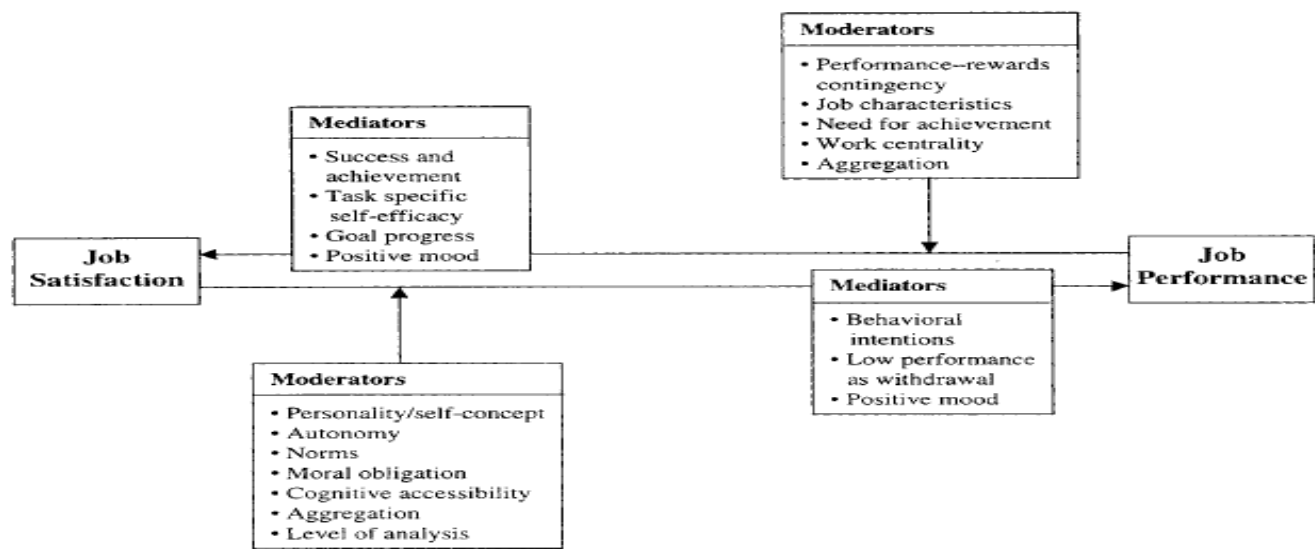


Figure 23 - Relationship between job satisfaction and performance

## Exhibit 2 - Correlations (Summary table from SPSS)

### Pearson coefficient correlations

Variable A	Variable B	Pearson coefficient correlation	Determination coefficient	Strenght	Sign
Job satisfaction	Perceived org. support	0,612**	0,375	Moderate	Positive
Perceived org. support	Psychological contract (PC)	0,848*	0,719	Strong	Positive
Job satisfaction	Psychological Contract (PC)	0,367	0,135	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC1	0,476	0,227	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC2	0,247	0,061	Weak	Positive
Job satisfaction	PC3	0,273	0,075	Weak	Positive
Job satisfaction	PC4	0,352*	0,124	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC5	0,521**	0,271	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC6	0,399*	0,159	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC7	0,318	0,101	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC8	0,149	0,022	Weak	Positive
Job satisfaction	PC9	0,309*	0,095	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC10	0,246	0,061	Weak	Positive
Job satisfaction	PC11	0,353*	0,125	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC12	0,462**	0,213	Moderate	Positive
Job satisfaction	PC13	0,268	0,072	Weak	Positive
Job satisfaction	HRTT	0,346*	0,120	Moderate	Positive
Job satisfaction	HR1	0,031	0,001	Weak	Positive
Job satisfaction	HR2	0,287	0,082	Weak	Positive
Job satisfaction	HR3	0,040	0,002	Weak	Positive
Job satisfaction	HR4	0,221	0,049	Weak	Positive
Job satisfaction	HR5	0,267	0,071	Weak	Positive
Job satisfaction	HR6	0,173	0,030	Weak	Positive
Job satisfaction	HR7	0,022	0,000	Weak	Positive
Job satisfaction	HR8	0,243	0,059	Weak	Positive
Job satisfaction	HR9	0,069	0,005	Weak	Positive
Job satisfaction	HR10	0,155	0,024	Weak	Positive
Job satisfaction	HR11	0,186	0,035	Weak	Positive
Job satisfaction	HR12	-	-	-	-
Job satisfaction	HR13	0,055	0,003	Weak	Positive
Job satisfaction	HR14	0,055	0,003	Weak	Positive

Job satisfaction	HR15	0,252	0,064	Weak	Positive
Job satisfaction	HR16	0,180	0,032	Weak	Positive
Job satisfaction	HR17	0,111	0,012	Weak	Positive
Job satisfaction	HR18	0,463*	0,214	Moderate	Positive
Job satisfaction	HR19	0,431*	0,186	Moderate	Positive
Job satisfaction	HR20	0,114	0,013	Weak	Positive
Job satisfaction	HR21	0,171	0,029	Weak	Positive
Job satisfaction	Extra-role performance towards org.	0,117	0,014	Weak	Positive
Job satisfaction	Extra-role performance towards co-workers	0,145	0,021	Weak	Positive
Job satisfaction	Task performance	0,216	0,047	Weak	Positive
Job satisfaction	Organizational commitment	0,755*	0,570	Strong	Positive
Organizational commitment	Perceived org.support	0,858*	0,736	Strong	Positive
Organizational commitment	Task performance	0,081	0,007	Weak	Positive
Organizational commitment	Extra-role performance towards co-workers	0,134	0,018	Weak	Positive
Organizational commitment	Extra-role performance towards org.	0,215	0,046	Weak	Positive
Extra-role performance towards org.	Extra-role performance towards co-workers	0,874*	0,764	Strong	Positive
Extra-role performance towards org.	Task performance	0,602*	0,362	Moderate	Positive
Extra-role performance towards co-workers	Task performance	0,791*	0,626	Strong	Positive

Table 2 - Correlations interpretation

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### Partial Correlations

Variable A	Variable B	Control variable	Correlation
Job satisfaction	Task performance	Organizational commitment	0,256
Organizational commitment	Extra-role performance towards co-workers	Job satisfaction	0,062
Organizational commitment	Extra-role performance towards org.	Job satisfaction	0,032

Table 3 - Correlations values

### Exhibit 3 - HRM practices and psychological contracts translation

#### Psychological Contracts Translation

Psychological Contract	Portuguese	English
PC1	Oportunidades de formação e desenvolvimento	Training and development opportunities
PC2	Oportunidades de promoção	Promotion opportunities
PC3	Reconhecimento de ideias novas ou inovadoras	Organizational recognition of new or innovative ideas
PC4	Feedback/informação sobre o seu desempenho	Feedback and information on employees' performance
PC5	Trabalho interessante	Interesting work
PC6	Nível justo de pagamento	Fair level of payment
PC7	Pacote de benefícios atraente	Attractive benefits package
PC8	Não fazer exigências absurdas aos trabalhadores	Organization won't do unreasonable demands to workers
PC9	Tratamento justo	Fair treatment
PC10	Segurança de emprego razoável	Reasonable employment security
PC11	Ambiente de trabalho agradável	Pleasant working environment
PC12	Segurança no trabalho	Workplace safety
PC13	Comunicação bilateral aberta	Open bilateral communication

Table 4 - Psychological contracts

#### HRM practices translation

Human Resources Practices	Portuguese	English
HRM1	Quando a sua empresa contrata alguém para funções semelhantes à sua, submete-os a testes formais (ex. testes de inteligência, personalidade, etc.)?	When your company hires someone for similar functions as other employees' functions, it submits them to formal tests, such as intelligence or personality tests?
HRM2	Quando a sua empresa contrata alguém para funções semelhantes à sua, submete-os a entrevistas estruturadas (ex. questões relacionadas com experiência profissional; mesmas questões colocadas a todos os candidatos)?	When your company hires someone for similar functions as other employees' functions, it submits them to structured interviews (with questions related to their professional experience, being the same to all candidates)?
HRM3	A sua empresa preocupa-se em contratar apenas os melhores para posições como a sua?	Your company is concerned about hiring only the best employees to the position that employee has?



HRM4	Nos últimos 12 meses a sua organização deu-lhe formação em áreas directamente relacionadas com o seu trabalho?	During the last 12 months, did the organization give you training in areas directly related to your function?
HRM5	A sua organização dá-lhe formação em áreas não directamente relacionadas com a sua função?	Does your organization give you training in areas not directly related to your function?
HRM6	O seu desempenho é avaliado formalmente pelo menos uma vez por ano?	Formal performance appraisal at least once a year?
HRM7	Os seus aumentos salariais são parcialmente baseados no seu desempenho?	Wage increases are partly based on employees' performance?
HRM8	Recebe regularmente informação sobre o seu desempenho do seu superior hierárquico ou outros avaliadores?	Regular performance appraisal feedback
HRM9	A sua empresa dá-lhe a oportunidade de poder ganhar prémios colectivos de desempenho (ex. prémios de equipa; distribuição de lucros, etc.)?	Opportunity to win prizes based on group performance as team awards or profit sharing?
HRM10	A sua empresa oferece-lhe a possibilidade de ganhar um bónus pelo seu desempenho individual?	Opportunity to win prizes based on individual performance?
HRM11	Em comparação com pessoas a desempenharem funções idênticas noutras empresas considera-se bem pago?	Weak correlation between job satisfaction and external equity focus comparisons, that is, perception of being well-paid when compared to what other employees in other organizations are paid for doing identical work.
HRM12	Tem a oportunidade de implementar ideias novas e decidir como faz o seu trabalho?	Opportunity to implement new ideas and to design the job?
HRM13	Trabalha regularmente em equipas de projecto com pessoas de outras áreas?	Opportunity to regularly work in project teams with people from other areas?
HRM14	A sua empresa oferece-lhe práticas de flexibilidade (ex. horário flexível, trabalhar em part-time, etc.)?	Flexibility practices?
HRM15	Recebe regularmente informação formal relativa aos objectivos, estratégia e resultados da sua empresa?	Regular formal communication about your company's objectives, strategies and results?
HRM16	A sua empresa tem a preocupação de obter sugestões dos trabalhadores para definir ou alterar procedimentos ou processos de trabalho?	Opportunity to suggest how to define or redesign job procedures and processes?
HRM17	A sua empresa dá-lhe a possibilidade de reclamar sobre decisões que afectem o seu trabalho e carreira (ex. avaliação de desempenho)?	Opportunity to appeal against decisions that affect employees' work and career, such as performance appraisal?

HRM18	A sua organização oferece-lhe um emprego seguro?	Does your organization offer you a secure job?
HRM19	A sua empresa oferece-lhe possibilidades de promoção para posições com maior remuneração e/ou responsabilidade?	Opportunity to be promoted to positions with higher wages or responsibilities?
HRM20	Na sua empresa as diferenças de estatuto entre grupos de trabalhadores são muito visíveis?	Too visible status' differences between employees' groups?
HRM21	A sua empresa dá-lhe a oportunidade de estar envolvido em processos formais de participação, tais como grupos de melhoria de qualidade ou grupos de resolução de problemas?	Opportunity to be involved in formal processes of participation, such as quality improvement teams or problem-solving groups

Table 5 - HRM practices

## References / End Notes

---

- <sup>1</sup> Judge, T. A.; Thoresen, C. J.; Bono, J. E.; Patton, G. K., 2001. The Job-Satisfaction and Job-Performance Qualitative and Quantitative review, *American Psychological Association*.
- <sup>2</sup> Ostroff, C., 1992. The relationship between Satisfaction, attitudes and performance: An organizational level of analysis, *Industrial Relations Center. University of Minnesota*.
- <sup>3</sup> Ostroff, C., 1992. The relationship between Satisfaction, attitudes and performance: An organizational level of analysis, *Industrial Relations Center, University of Minnesota*.
- <sup>4</sup> Al-Ajmi, R., 2011. Effect of Gender on Job Satisfaction and Organizational Commitment in Kuwait, *International Journal of Management*. [Online] *FindArticles*. Available at:  
<"[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa5440/is\\_200612/ai\\_n21405582](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa5440/is_200612/ai_n21405582)">
- <sup>5</sup> Kinman, G., 2001. Pressure points: a review of stressors and strains in UK academics, *Educational Psychology*.
- <sup>6</sup> Arvey, R., Bouchard, T., Segal, N., & Abraham, L., 1989. Job Satisfaction: Environmental and Genetic Components, *Journal of Applied Psychology*.
- <sup>7</sup> Brunetti, G. J., 2001. Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers, *Teacher Education Quarterly*. [online] *bnet*. Available at:  
<"[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3960/is\\_200107/ai\\_n8974684](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3960/is_200107/ai_n8974684)">
- <sup>8</sup> Schmidt, F. L. & Hunter, J. E., Sep 1998. The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings.
- <sup>9</sup> Daiji K., (n.d.). Self-employment Rents: Evidence from Job Satisfaction Scores. [online] *Faculty of Economics of Hitotsubashi University*. Available at: <" <http://www.econ.hit-u.ac.jp/~kawaguch/papers/comp.pdf>">
- <sup>10</sup> López, F.; Madrigal, B. L. & Pagés, C., 2009. Time Work, Gender and Job Satisfaction: Evidence from a Developing Country, *Institute for the Study of Labor and IZA*.
- <sup>11</sup> Beckmann, M., Binz, A. & Schauenberg, B., 2007. Fixed-term employment and job satisfaction: Evidence from individual-level data accounting for selectivity bias, *Center of Business and Economics (WWZ), University of Basel*.
- <sup>12</sup> Levin, I., & Stokes, J., 1989. Dispositional Approach to Job Satisfaction: Role of Negative Affectivity, *Journal of Applied Psychology*.
- <sup>13</sup> James, L. R. & Tetrick, L. E., (n.d.). Confirmatory analytic tests of three causal models relating job perceptions to job satisfaction, *Journal of Applied Psychology*.
- <sup>14</sup> Tomprou, M. & Nikolaou, I., (n.d.). Experiencing organizational change: the framework of psychological contract, *Athens University of Economics and Business*.
- <sup>15</sup> Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V., 1990. Perceived Organizational Support and Employee Diligence, Commitment and Innovation, *Journal of Applied Psychology*.

- 
- <sup>16</sup> Muse, L.A. & Stamper C. L., 2011. Perceived organizational support: evidence for a mediated association with work performance, *Journal of Managerial Issues*. [online] *Entrepreneur*. Available at: <"http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/173229707.html">
- <sup>17</sup> Porter, L. W.; Steers, R. M. & Mowday, R. T., 2005. Do Employee Attitudes Toward Organizations Matter? The Study of Employee Commitment to Organizations, In *Great Minds in Management*. Eds. K. G. Smith and M. A. Hitt., Oxford University Press (England).
- <sup>18</sup> Byrne, Z. S., Miller, B. K., & Pitts, V. E., 2011. Trait entitlement and perceived favorability of human resource management practices in the prediction of job satisfaction, *Journal of Business and Psychology*. [online] *I/O at Work*. Available at: <http://www.ioatwork.com/ioatwork/2011/05/do-hrm-practices-lead-to-satisfaction-depends-on-employee-entitlement-.html>
- <sup>19</sup> Bradbury, T., (n.d.). Theories of Intimate Relationships, Part 2; *AcademicEarth*.
- <sup>20</sup> Murstein, B. I et al., 1977. A theory and investigation of the effect of exchange-orientation on marriage and friendship, *Journal of Marriage and the Family*.
- <sup>21</sup> Hackman, J. R., & Oldham, G. R., 1976. Organizational behaviour and human performance, vol.16. Motivation through design of work: test of a theory, pp. 250-79. [online] Available at <"http://www.people.fas.harvard.edu/~hackman/csvsearch.cgi?search=hackman">
- <sup>22</sup> Lee, V. E. et al., 2006. The effect of social organization of schools on teacher's efficacy and satisfaction, *University of Michigan*.
- <sup>23</sup> Brunetti, G. J., 2001. Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers, *Teacher Education Quarterly*. [online] bnet. Available at: <"http://findarticles.com/p/articles/mi\_qa3960/is\_200107/ai\_n8974684">
- <sup>24</sup> Escola Profissional Agostinho Roseta, (n.d.). Apresentação. [online] Available at: <"http://www.epar.edu.pt/index.php/pages/apresentacao"> 2011
- <sup>25</sup> Sameiro, M., Escola Profissional Agostinho Roseta's Director, 2011, History [conversation] (Personal communication, 21 April 2011)
- <sup>26</sup> Ministério da Educação, (n.d.) Ensino Secundário - Ministério da Educação. [online] Available at: <"http://www.min-edu.pt/index.php?s=sistema-educativo&pid=163">
- <sup>27</sup> Agência Nacional para a Qualificação, I.P., (n.d). Catálogo Nacional de Qualificações, QNQ - Quadro Nacional de Qualificações). [online] Available at: <"http://www.catalogo.anq.gov.pt/Home/QNQ">
- <sup>28</sup> Direcção de Serviços de Estatística, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Sept. 2010. Perfil do Docente 2008/09. [online] Editorial do Ministério da Educação (Lisboa). Available at: <"http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=516&fileName=Perfil\_do\_Docente\_2008\_09.pdf">
- <sup>29</sup> Sameiro, M., Escola Profissional Agostinho Roseta's Director, 2011, History [conversation] (Personal communication, 21 April 2011)